

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Pensar caminhos para a construção de saberes

Sandra Cristina Brites Loureiro

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Sandra Cristina Brites Loureiro

Relatório Final

Pensar caminhos para a construção de saberes

Relatório Final em Educação Pré-Escolar apresentado ao Departamento de Educação
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Outubro, 2015

Agradecimentos

Aos meus pais por toda a dedicação e paciência ao longo de todos estes anos e por tornarem possível a concretização deste sonho.

À minha irmã que sempre me apoiou em todos os momentos e que fez de tudo por mim, não me deixando baixar os braços. Por todo o carinho, dedicação e confiança que em mim depositou.

Ao José Paulo pela confiança e força que me foi transmitindo ao longo do tempo.

Aos meus avós que estando ou não presentes sempre me apoiaram, assim como a restante família.

À Rute e à Cristiana por me proporcionarem momentos inesquecíveis, fazerem com que eu acredite em mim própria e colocarem mais luz na minha vida.

Ao Gabriel e à Andreia por serem incansáveis e me transmitirem tranquilidade, ainda que possamos estar distantes fisicamente.

Às professoras Ana Coelho, Vera do Vale e Joana Chélinho por tudo o que me transmitiram ao longo deste percurso assim como aos restantes professores com os quais tive oportunidade de trabalhar.

Às minhas educadoras cooperantes de creche e de jardim de infância por todas as oportunidades de aprendizagem que me proporcionaram, assim como às respetivas auxiliares de grupo por toda a animação, boa disposição e ajuda.

A todos os que comigo se cruzaram, obrigada.

Relatório Final: Pensar caminhos para a construção de saberes

Resumo: O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa afim da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. O estágio supervisionado foi, primeiramente, realizado em contexto de creche e posteriormente em contexto de jardim de infância.

O documento sintetiza o meu itinerário formativo, assim como outros aspetos que considero que foram fundamentais em toda esta etapa de aprendizagem. Para tal, sucintamente, refiro alguns aspetos das duas instituições onde realizei os meus estágios, tais como a organização do ambiente educativo.

É apresentada uma descrição e análise crítico-reflexiva de toda a atuação prática afim de desenvolver competências fundamentais na vida de uma futura educadora, uma vez que na vida profissional de uma educadora a reflexão deve encontrar-se sempre presente.

Além disso, encontra-se presente numa das experiências o trabalho de investigação que permitiu dar voz às crianças procurando dar a perceber ao adulto, principalmente, o que as crianças pensam do ambiente educativo.

Palavras-chave: Creche, Pré-Escolar, Estágio, Reflexão, Competências

Final report: Thinking ways to build knowledge

Abstract: This final report was prepared under the Course of Educational Practice in order of degree of Master in Pre-school Education. The supervised practice was first carried out in the context of daycare and later in pre-school context.

The document is divided into two parts. The part I addresses the context and formation process, where is characterized the institution, the group, the school team, the organization of space and time and it is presented all the actions performed with the children. As the practice was performed in two contexts, this part is divided into two chapters each corresponding to a context. In Part II are presented the experiences that I consider provide greater relevance.

A description and critical-reflexive analysis of all the practical actions is presented in order to develop core competencies in the life of a future educator appears.

Keywords: Daycare, Pre-school, Supervised practice, reflection, Skills

Índice

Introdução.....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
Capítulo I – Experiência em Creche.....	7
1. Caracterização da instituição.....	7
2. Caracterização do grupo.....	8
3. Organização do espaço e do tempo.....	9
4. Intervenção educativa.....	10
Capítulo II – Experiência em Jardim de Infância.....	13
1. Caracterização da instituição.....	13
2. Caracterização do grupo.....	15
3. Organização do espaço e do tempo.....	16
4. Intervenção educativa.....	17
5. Implementação do Projeto “Observar o fundo do mar”.....	20
5.1.Fases do Projeto.....	20
5.1.1.Fase I – Definição do problema.....	20
5.1.2.Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	21
5.1.3.Fase III – Execução.....	22
5.1.4.Fase IV – Divulgação/ avaliação.....	29
5.2.Abordagem reflexiva sobre alguns aspetos do projeto.....	29
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	33
1. A interação da família com a creche.....	35
1.1.A criança como um ser participante na sociedade.....	35
1.2.A importância de um ambiente rico emocionalmente.....	36
1.3.Laços importantes entre a família e a creche.....	37
1.4. A socialização na infância.....	41
2. O brincar no jardim de infância.....	47
3. Linguagem, voz e a orientação da escrita.....	55
4. Bem-estar emocional, desenvolvimento e motivação da criança.....	63
5. Abordagem de Mosaico.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS	
APÊNDICES	

Abreviaturas

CAF – Componente de Apoio à Família

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

n.d. – Não datado

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra afim da obtenção do grau de Mestre. O seu principal objetivo é descrever de forma sintética o meu percurso formativo assim como aprofundar algumas práticas vivenciadas no contexto de estágio. A minha prática pedagógica dividiu-se em dois contextos, sendo que um se realizou em creche e outro em jardim de infância.

Este documento é constituído por duas partes. A Parte I corresponde à contextualização e itinerário formativo no que respeita aos dois contextos de estágio (em creche e em jardim de infância). Nesta parte encontra-se, para cada contexto de estágio, a caracterização da instituição, a caracterização do grupo, a organização do espaço e do tempo, e as intervenções por mim realizadas em cada contexto de estágio. Como tal, esta encontra-se subdividida em dois capítulos, sendo que o Capítulo I corresponde à experiência em creche e o Capítulo II à experiência em jardim de infância. A Parte II incide nas cinco experiências-chave que considerei importantes durante a minha prática, constituindo-se em aspetos fundamentais para a minha formação. Assim, escolhi como experiências-chave a interação da família com a creche; o brincar no jardim de infância; a linguagem, voz e a orientação da escrita; o bem-estar emocional, desenvolvimento e motivação da criança e a abordagem de mosaico.

Na primeira experiência-chave reflito sobre a importância da comunicação entre a família e a creche, sendo fundamental que a família se sinta integrada e se envolva no dia a dia dos seus filhos. Para tal, a creche deve promover um ambiente propício para uma boa relação com a família, uma vez que as crianças sentem essa ligação. Além disso, é importante para as crianças que exista uma boa comunicação entre os adultos para que todos consigam estar par de todas as suas evoluções.

Relativamente ao brincar no jardim de infância reflito sobre a importância das crianças se relacionarem umas com as outras, sendo isso possível através da brincadeira, uma vez que as crianças exploram papéis sociais e são capazes de experimentar situações que não são reais. Além disso, quando as experiências são vivenciadas no espaço exterior influenciam o desenvolvimento individual das crianças.

A experiência-chave relativa à linguagem, voz e a orientação da escrita fez-me refletir sobre a importância do ambiente de modo a que este seja linguisticamente estimulante, uma vez que o contexto influencia o desenvolvimento da linguagem das crianças. Para tal, é necessário que existam experiências enriquecedoras e desafiantes para que estas se possam desenvolver a nível cognitivo, linguístico e emocional.

Relativamente ao bem-estar emocional, desenvolvimento e motivação da criança constatei que o bem-estar passa pelo respeito, encorajamento e elogio às crianças por parte do adulto, sendo que se deve elogiar as ideias, o raciocínio e o comportamento das mesmas, o que pode reforçar várias competências. Deve-se elogiar de forma entusiasmada os esforços das crianças, pois o elogio não estraga as crianças nem as leva a fazer algo apenas com vista à recompensa.

Quanto à abordagem de mosaico, esta possibilita ao adulto ter noção da perceção das crianças relativamente a vários assuntos, nomeadamente, quais os espaços que as crianças mais e menos gostam e o que mudariam neles. Desta forma o adulto consegue alterar o espaço para que todas as crianças se sintam bem e gostem de estar nele.

Para concluir, apresento as considerações finais onde reflito sobre o meu percurso e a minha experiência nos dois contextos de estágio evidenciando todas as contribuições que este processo teve para a minha construção enquanto futura educadora. Além disso, apresento algumas conclusões sobre o que as experiências-chave me levaram a refletir.

Ao presente relatório atribuí o título “Pensar caminhos para a construção de saberes”, pois é necessário estruturar todas as tarefas a realizar com as crianças e pensá-las muito bem, ainda que as crianças sejam imprevisíveis e por vezes tenhamos de agir momentânea e espontaneamente de forma a dar resposta a tudo o que lhes surge. Além disso, esta profissão exige uma constante aprendizagem e estando eu no início da mesma tenciono aprender muito mais de forma a poder apropriar-me de todas as aprendizagens no futuro.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I – Experiência em Creche

1. Caracterização da Instituição¹

A instituição onde realizei o estágio em creche situa-se em Coimbra e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A instituição procura promover o bem-estar das crianças, a sua boa integração, alegria e motivação, assim como, assegurar-se de que a creche é um espaço agradável, no qual as crianças mostram satisfação em estar diariamente. Desta forma, a organização dos espaços e dos contextos de aprendizagem potenciam o desenvolvimento das crianças que neles passam grande parte do seu dia.

Os intervenientes para cada grupo de crianças são a educadora e a auxiliar. Mediante os interesses e motivações das crianças, a educadora e a auxiliar tentam organizar as tarefas a propor e a realizar, existindo conversas formais e informais entre ambas durante o dia.

A creche é uma oportunidade de interação entre crianças e a equipa educativa, sendo importante que exista um ambiente de confiança entre ambos. Além disso, os pais devem ser integrados na instituição onde também são proporcionadas novas experiências cognitivas, afetivas, sociais e emocionais. Para tal, a equipa educativa desenvolve um ambiente estimulante e seguro onde as crianças se sentem felizes pois têm vários espaços que lhes oferecem diversas experiências e vivências. Na sala onde se insere o grupo com o qual estagiei (2 anos B) existe a área do faz de conta, área dos jogos e construções, área da comunicação e a área da expressão plástica (Apêndice 1).

O processo educativo é planeado através da construção do projeto curricular de sala, o qual é desenvolvido em torno de uma temática. O projeto curricular de sala do grupo dos 2 anos B, intitula-se “Pequenos... grandes artistas” e tem como principais objetivos estimular a interação social; libertar e expressar emoções; desenvolver a concentração e a atenção; trabalhar com o corpo e os sentidos; estimular a criatividade, a perceção e a imaginação; desenvolver a capacidade crítica; fomentar o desenvolvimento do sentido estético; desenvolver e potenciar experiências nas várias

¹ Informação obtida através da leitura e análise do Projeto Educativo (PE)

vertentes da arte e promover a autoestima. Com base nestes objetivos, a educadora faz o planeamento das tarefas que pretende realizar com as crianças e desenvolve formas e materiais para as executar, de modo a promover o desenvolvimento do processo educativo.

2. Caracterização do grupo²

As crianças que se encontram na faixa etária dos 2-3 anos são muito ativas, explorando tudo o que se encontra ao seu redor. É notório o desenvolvimento da linguagem durante este período de tempo, formando frases cada vez mais complexas. Além disso, também se observa o egocentrismo nesta idade, sendo que as crianças se consideram o centro de tudo e não percebem o ponto de vista do outro.

Nesta faixa etária, as crianças apresentam um maior controlo dos esfíncteres (músculos da zona genital e anal), tornando-se um processo complexo uma vez que as crianças têm de coordenar vários aspetos fisiológicos e comportamentais.

O grupo dos 2 anos B é constituído por quinze crianças (sete do sexo masculino e oito do sexo feminino) com idades entre os 25 e os 35 meses. As crianças que fazem parte deste grupo já frequentaram a instituição anteriormente.

Segundo o Projeto Curricular (PC), as crianças deste grupo mostram interesse pelas tarefas propostas pela educadora, em particular, relativamente às tarefas de expressão plástica e motora, pois são crianças que estão a desenvolver a sua comunicação relativamente ao adulto e às restantes crianças, embora este aspeto seja mais evidente em algumas crianças do que noutras. Além disso, as crianças mostram entusiasmo pelo conto de histórias e canto com ritmos e gestos.

Relativamente ao controlo dos esfíncteres, este ainda não é total no grupo todo, havendo algumas crianças que ainda usam fralda (duas crianças, permanentemente e algumas crianças durante a sesta). No entanto, essas duas crianças apresentam várias vezes a fralda seca nos momentos de ida à casa de banho, o que parece indicar um maior controlo sobre si, no que respeita às suas necessidades fisiológicas. Relativamente às refeições, algumas crianças já possuem autonomia quanto à

² Informação obtida através da leitura e observação do Projeto Curricular (PC)

manipulação dos objetos com os quais comem, mas as restantes ainda necessitam da ajuda do adulto para lhes dar o comer na boca.

As crianças que constituem este grupo provêm de grupos distintos do ano anterior, sendo necessário algum tempo para se começar a evidenciar alguma união e cumplicidade entre elas. Além disso, as crianças devem ter tempo para conseguir estabelecer relações de confiança com a educadora e com a auxiliar.

3. Organização do espaço e do tempo³

Uma boa organização do espaço traduz-se no bom funcionamento das atividades realizadas. Assim, é muito importante que as crianças se sintam bem e confortáveis no seu espaço.

A organização do espaço da sala onde se encontra este grupo é flexível permitindo formar várias áreas com objetivos diferentes e deste modo pode estar sujeito a alterações mediante as necessidades das crianças e a sua evolução com o decorrer do tempo. Consequentemente, os materiais existentes na sala são adequados a cada área, podendo também ser alterados mediante as necessidades das crianças e as atividades que realizam.

A sala encontra-se dividida em áreas que promovem o desenvolvimento das crianças estimulando a coordenação motora, o desenvolvimento sensorial e cognitivo. Além disso, estas áreas promovem o desenvolvimento da capacidade de estar com os outros e explorar o ambiente educativo. Os adultos procuram auxiliar as crianças nestes processos, ajudando a intensificar a sua autoestima, sentimentos de pertença a um grupo, de solidariedade e entreajuda.

O espaço deve sustentar as aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, sendo que deve ser dinâmico e ter intenções educativas, pois pode limitar ou desafiar a ação educativa. Além disso, os materiais presentes na sala devem estar à disposição das crianças e corresponder a critérios como a arrumação, funcionalidade, qualidade, segurança e durabilidade (Ministério da Educação, 1997). A organização do espaço em áreas com os respetivos materiais auxilia as atividades propostas pela educadora

³ Informação obtida através da leitura e observação do Projeto Curricular (PC)

desenvolvendo as escolhas das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). Além do espaço interior, as crianças também frequentam o parque, no exterior.

Relativamente ao tempo, a instituição abre às 07h30min e encerra às 19h30min, o que permite aos pais alguma flexibilidade na adequação dos seus horários aos dos seus filhos.

Na creche, as rotinas desempenham um papel muito importante para as crianças para que elas consigam prever o que vai acontecer a seguir e o que podem fazer, alargando a sua autonomia e iniciativa. Assim, as rotinas funcionam como organizadores estruturais para as crianças, uma vez que o futuro se torna previsível (Zabalza, 1998), transmitindo-lhes segurança, daí o tempo estar intencionalmente planeado (Anexo 1).

A gestão do tempo é feita de uma forma flexível, pois cada dia tem o seu determinado ritmo. No entanto, existem momentos que se repetem com alguma frequência durante o dia. A rotina planeada pela educadora e que as crianças conhecem torna-se educativa (Ministério da Educação, 1997).

Todas as quintas-feiras existe uma sessão de Expressão Físico-Motora dirigida pela educadora. Como atividades curriculares, as crianças têm ainda expressão musical à segunda-feira e uma vez por mês (à quarta-feira) têm Dança Jazz. Às sextas-feiras algumas crianças praticam yoga e às terças-feiras ou sábados as crianças têm natação como atividades extracurriculares.

4. Intervenção educativa

A intervenção educativa no estágio contempla três fases: fase de ambientação, fase de integração e fase de retrospectiva. No entanto, neste capítulo do presente relatório final apresento apenas a fase de ambientação e a fase de integração, uma vez que a fase de retrospectiva não foi tanto uma fase de intervenção, mas sim uma fase de reflexão acerca de todo o estágio realizado.

A fase de ambientação permite a definição, por parte da estagiária, das necessidades, prioridades e metas formativas, procurando compreender os receios e as motivações, assim como contextualizar a situação em que se encontra. Tendo em conta os contextos teóricos que estão na base da prática educativa, a formação em

contexto real torna-se fundamental para o desenvolvimento de um futuro educador, uma vez que, na prática, é possível realizar o que se aprende nas aulas, em conjugação com as próprias ideias e o desenvolvimento do seu próprio conhecimento (Estrela, 1990).

Nesta fase, é muito importante a observação do contexto educativo para poder, mais tarde, implementar tarefas com as crianças. Desta observação faz parte a organização do ambiente educativo, onde se procura compreender o grupo, o espaço, os materiais, a relação com os pais e o meio institucional (Ministério da Educação, 1997).

Além disso, é fundamental observar a prática da educadora cooperante, uma vez que, segundo Wallace (1991), o estagiário aprende, imitando as técnicas empregues pelo educador mais velho, mais experiente e perito na sua profissão, seguindo as suas instruções e conselhos. No decorrer desta fase é permitido o acesso a aspetos curriculares relevantes para a instituição de forma a que a estagiária se enquadre nas temáticas que estão a ser desenvolvidas e em temáticas futuras. Para tal, a observação incluiu a recolha, tratamento e sistematização de dados referentes ao Projeto Curricular, Projeto Educativo e Plano de Atividades da instituição onde realizei o estágio.

A fase de integração consiste na atuação prática e pedagógica que se realiza gradualmente através de tarefas devidamente integradas no plano de atividades do grupo e com a colaboração e supervisão da educadora cooperante. Os planos para cada tarefa devem ter em consideração a idade das crianças, os materiais que devem ser utilizados, os conceitos que se pretende que as crianças adquiram e a forma como se interage com as crianças. A intervenção prática tem como finalidade o enriquecimento das competências das crianças em relação a determinados assuntos, daí que deva permitir espaço à sua participação no que for sugerido (Ministério da Educação, 1997).

O processo de intervenção educativa deve ter em conta os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo ser feita uma abordagem flexível de planeamento das tarefas que permita diversas linhas de intervenção, de modo a poderem ser transformadas à medida que a intervenção se desenvolve e

desencadeia novas necessidades, interesses ou prioridades, podendo o ponto de partida não coincidir com o ponto de chegada (Alarcão, 1996; Coelho, 2004).

Durante esta fase, deve ser feita também uma avaliação reflexiva do desempenho durante a atuação prática, procurando uma adequação contínua da intervenção (Alarcão, 1996; Coelho, 2004).

A reflexão na ação implica que numa situação prática se consiga dar uma resposta espontânea, tornando-se algo importante que os/as educadores/as devem ter em conta dada a imprevisibilidade das crianças. Esta é uma reflexão consciente embora não seja verbalizada, adquirindo uma função crucial e introduzindo a reflexão sobre o pensamento organizado à volta da situação inesperada. Esta reflexão dá lugar à experimentação (Coelho, 2004).

A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação são dois momentos interligados, isto é, a capacidade de reflexão possibilita ao/à educador/a progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer, adquirindo uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e singulares (Coelho, 2004).

Durante esta fase, tive a oportunidade de desenvolver três atividades com as crianças sobre o S. Martinho e os animais. Essas temáticas constavam no projeto curricular elaborado pela educadora cooperante.

Assim, desenvolvi uma atividade relacionada com castanhas (Apêndice 2). Sendo as castanhas um fruto da época e associado ao dia de S. Martinho, considerei importante desenvolver uma atividade com este fruto de forma a abordar esta temática. Dado que as crianças ainda eram muito pequenas, considerei que a pintura e a colagem seriam formas simples para as crianças desenvolverem a atividade. Iniciei a atividade com o conto de uma história, pois esta ajudava a perceber de onde surgem as castanhas.

A atividade desenvolvida tendo em conta a temática dos animais foi realizada com cubos em cartolina, onde em cada face estava a imagem de um animal (um dos cubos tinha apenas animais domésticos e o outro cubo tinha apenas animais da quinta). Iniciei esta atividade contando uma história sobre os animais domésticos e de seguida cada criança, individualmente, lançou o cubo com imagens de animais domésticos, imitando o animal que ficasse na face voltada para cima (Apêndice 3). Após todas as crianças realizarem a atividade contei uma história sobre os animais da

quinta e, posteriormente, realizou-se o mesmo processo, mas, desta vez, com o cubo referente aos animais da quinta. A escolha de imagens deste tipo de animais pareceu-me ser mais adequada do que por exemplo, imagens de animais selvagens, uma vez que considerei que deviam ser explorados primeiro, os animais com que as crianças estivessem mais familiarizadas no seu dia-a-dia.

A atividade dos marcadores com animais foi também baseada na temática dos animais. Para esta atividade decalquei imagens de animais em cartolina, para que as crianças as pudessem pintar a seu gosto ou como estava na imagem original (Apêndice 4). Após ter explorado o tema dos animais domésticos e animais da quinta, decidi que as crianças explorassem, desta vez, os animais selvagens. Após as crianças pintarem o seu desenho do animal que escolheram, coleí um pauzinho por trás e o marcador passou a servir para colocar nas cadernetas individuais sempre que existisse alguma informação para os pais.

Capítulo II – Experiência em Jardim de Infância

1. Caracterização da Instituição⁴

A instituição onde realizei o estágio em jardim de infância situa-se em Coimbra e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta instituição procura favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as crianças, tendo em consideração a sua individualidade enquanto pessoa, com uma cultura própria e cidadão de direito de uma sociedade.

O espaço interior desta instituição é constituído por três salas que funcionam em sistemas de ateliers (sistema rotativo de salas). Cada sala está organizada com base nas três grandes áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE): área de formação pessoal e social, área da expressão/comunicação e área de conhecimento do mundo, de uma forma transversal e flexível.

Ao nível do jardim de infância, existem, nas instituições algumas estratégias pedagógicas e organizativas previstas nas componentes educativa e de apoio à

⁴ Informação obtida através da leitura e observação do Projeto Curricular (PC)

família, em que se procura colaborar com as famílias de modo a fornecer um maior e melhor suporte educativo e logístico às necessidades destas (Vilhena & Silva, 2002). A Componente de Apoio à Família (CAF) corresponde ao trabalho para além das 5h diárias de componente letiva/ educativa, correspondendo a um tempo de atividades em que a criança escolhe o que deseja fazer, não estando presente a necessidade de apresentar atividades estruturadas e/ ou planificadas (Vilhena & Silva, 2002). As atividades de apoio à família incluem entradas/ acolhimento, refeições, tempo não letivo, interrupções curriculares e períodos em que seja necessário a criança permanecer mais tempo na instituição (Vilhena & Silva, 2002). As crianças que usufruem do apoio à família dispõem ainda de diversas atividades como jogar, cantar, desenhar, brincar nos baloiços, andar de triciclos, passear no jardim e jogar de roda.

“A explorar, descubro o mundo” é o projeto inserido no Projeto Educativo da instituição - “Viagem no verde” - e pretende dar resposta à curiosidade das crianças. Este tema está centrado nos interesses das crianças e resulta de várias conversas iniciais em grande grupo sobre o que as crianças gostariam de aprender ao longo do ano letivo.

A metodologia centra-se na investigação, análise e resolução de problemas. Para tal, serão pesquisados, em grupo (educadora e crianças), diversos temas, problemas, situações com o objetivo de os conhecer e dar-lhes resposta, uma vez que na metodologia de projeto as crianças participam ativamente em todas as etapas da construção do conhecimento: escolha dos temas, os problemas a investigar e participação em todas as suas fases. É essencial captar a sua atenção e interesse para essa mesma procura e construção de conhecimento. Quando as crianças se sentem implicadas, mostram maior interesse em saber mais, em descobrir, em se questionar para a resolução de problemas (Vasconcelos, 2006). A educadora com o seu papel mediador estimula, observa, cria situações pertinentes que deverão ser geradoras de conhecimento. A educadora valoriza o interesse das crianças em aprender, sendo necessária a gestão de tempo, tarefas e organização de grupo, pois é indispensável o trabalho em pequenos grupos. É neles que as crianças vão cooperar e colaborar entre si. Assim, as crianças desenvolvem o sentido de responsabilidade e interajuda.

2. Caracterização do grupo⁵

O grupo dos 3/ 4 anos (com o qual realizei o meu estágio) é constituído por 24 crianças, sendo onze raparigas e treze rapazes. Do grupo fazem parte dois rapazes gémeos e três raparigas trigémeas. A este grupo pertencem crianças comunicativas, alegres, conversadoras, curiosas e questionadoras que começam a estabelecer e reforçar laços entre si.

No exterior, as crianças gostam bastante de brincar nos triciclos, nos baloiços, sendo estes espaços muito desejados. No interior, as crianças demonstram grande interesse em brincar nos cantinhos (brincar na loja a comprar e vender, brincar nos disfarces, na cozinha), fazer jogos e puzzles (com grande destreza e habilidade) e pedem com grande frequência para pintar e fazer desenhos. Além disso, gostam de ouvir histórias, fazer construções com os jogos, atribuindo-lhes significado e utilizando-os para outras brincadeiras. Mostram interesse por cantar e fazer Expressão Físico-Motora, mas algumas crianças necessitam de trabalhar o empenho que colocam na concretização do que fazem.

A nível da linguagem, a maioria das crianças tem facilidade de expressão, possuindo um vocabulário adequado e expressando ideias com clareza. No entanto, existem também crianças com dificuldade de se expressarem, estando, este ano, num processo de acompanhamento. Desta forma, uma das crianças está em vigilância com exercícios propostos pela Terapeuta da Fala para realizar em casa e no Jardim de Infância e as outras duas crianças também já estão a ser acompanhadas.

Relativamente à coordenação motora e conhecimento do esquema corporal, as crianças gostam de saltar, correr, rastejar, fazendo-o com alguma destreza. Quase todas as crianças nomeiam e conhecem as suas partes do corpo. Existe uma criança com bastante dificuldade a nível motor, sendo acompanhada pela Terapeuta Ocupacional.

Ao nível da expressão musical, as crianças gostam de cantar e sabem, inclusivamente, a letra de algumas canções, sendo capazes de bater ritmos simples,

⁵ Informação obtida através da leitura e observação do Projeto Curricular (PC)

de cantar num tom alto, baixo, cantar devagar e depressa. Além disso, gostam de dançar e acompanhar a música com gestos que traduzem a letra da mesma.

No que respeita à rotina, as crianças esperam pela sua vez com facilidade e, progressivamente, vão demonstrando o seu conhecimento e integração de cada uma das rotinas. Em geral são bastante autónomas.

Quanto à alimentação, quase todas as crianças comem pela sua mão (com garfo e faca), havendo uma ou outra criança que necessita de ajuda.

Algumas crianças têm dificuldade e entram em conflito na partilha de brinquedos, sendo notório que aos poucos vão-se constituindo como um grupo nas suas brincadeiras e vão escolhendo os seus amigos de brincadeiras.

3. Organização do espaço e do tempo⁶

A Instituição dispõe de três salas de atividades: sala das cores, sala dos cantinhos e salão (Apêndice 5). Como referido anteriormente, está implementado um sistema rotativo de utilização das salas, sendo esta rotatividade expressa na programação semanal elaborada pelas educadoras e tendo em conta os espaços que lhes estão atribuídos em cada parte do dia.

A sala das cores direciona-se à expressão plástica, proporciona jogos de construção, jogos de mesa, tem computador e biblioteca. A sala dos cantinhos está dividida em diferentes áreas de jogo simbólico, área da biblioteca, área do computador, área dos jogos de mesa e área dos jogos de construção. O salão destina-se a atividades de expressão físico-motora. Além disso, o salão proporciona também jogos de construção, jogos de mesa, computadores, biblioteca e música.

A organização das salas desempenha um papel muito importante na qualidade da Educação Pré-Escolar, tendo em conta o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como se dispõem nas salas, pois influenciam as oportunidades educativas que proporcionam às crianças (Ministério da Educação, 1997).

A Instituição dispõe ainda de um refeitório e espaço exterior que é um espaço educativo, de aprendizagens e descobertas. Relativamente ao espaço exterior, este

⁶ Informação obtida através da leitura e observação do Projeto Curricular (PC)

também é bastante utilizado pelas crianças permitindo-lhes a possibilidade de brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras, entre outros (Hohmann e Weikart, 2011). O espaço exterior proporciona várias oportunidades educativas e possibilita a exploração do próprio espaço e dos seus materiais (Ministério da Educação, 1997).

4. Intervenção educativa

O estágio é um processo de aprendizagem que permite, em contexto real, adquirir procedimentos e instrumentos úteis à prática educativa, por parte do/a estagiário/a, permitindo que este venha a desempenhar um bom trabalho, estimule a confiança e adquira a autoestima necessária à sua atividade profissional. O estágio permite que o/a estagiário/a apresente progressos relativamente à sua capacidade de reflexão e crítica (Marran, n.d.). Também ao nível do estágio em jardim de infância existem três fases: fase de ambientação, fase de integração e fase de retrospectiva.

A fase de ambientação do estágio em jardim de infância é muito importante para que o/a estagiário/a compreenda as dinâmicas da instituição, interaja com as crianças de uma forma mais informal, estabeleça as suas necessidades, prioridades e metas de formação e reflita sobre as atitudes adequadas à prática pedagógica. Além disso, é uma fase em que se procura compreender os receios prévios e as motivações pessoais, face à situação nova que o/a estagiário/a tem pela frente, permitindo-lhe fazer uma análise da experiência enquanto observador/a (Ministério da Educação, 1997; Estrela, 1990).

Assim, de acordo com as abordagens teóricas que estão na base da prática educativa, será em contexto real que um/a estagiário/a consegue realmente superar as suas dificuldades. Para tal, é muito importante a observação em contexto educativo como instrumento de trabalho antes da intervenção, para que, posteriormente, se coloque em prática as suas próprias ideias e dinâmicas, tendo em consideração o grupo, o espaço, os materiais disponíveis, a relação com as crianças e com os pais (Ministério da Educação, 1997; Estrela, 1990).

Para tal, a observação da prática do/a educador/a cooperante é uma ferramenta muito útil, pois o/a estagiário/a tende a imitar técnicas por ele/a exploradas, uma vez

que é mais experiente na forma de atuar e de agir com as crianças, devendo seguir as suas instruções e conselhos (Wallace, 1991). Na fase de observação, os/as estagiários/as têm também pela primeira vez o contacto direto com os aspetos curriculares do jardim de infância e com as metas e competências a atingir na educação das crianças. Outro aspeto da observação, tal como em creche, inclui a recolha, tratamento e sistematização de dados referentes ao Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo da instituição onde realizei o estágio.

A fase de integração permite a atuação prática com dinâmicas devidamente integradas no Projeto Curricular e com a supervisão e cooperação do/a educador/a cooperante. Perante cada tarefa a realizar, o/a estagiário/a deve ter em consideração a idade das crianças, os temas a tratar, os materiais a utilizar, de modo a que as crianças atinjam os objetivos pedagógicos pretendidos e desenvolvam determinadas competências, sendo muito relevante que na tarefa exista espaço para a participação das crianças, de modo a mantê-las motivadas para a ação e aprendizagem (Ministério da Educação, 1997).

Segundo Alarcão (1996), o ponto de partida pode não ser o ponto de chegada, pois, dado que o processo de intervenção implica o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é necessário dar flexibilidade à dinâmica a desenvolver, pois podem surgir novas necessidades, interesses ou prioridades. Assim, durante a fase de intervenção, o/a estagiário/a deve fazer uma avaliação reflexiva da sua atuação, procurando adequar de forma contínua a sua intervenção com as crianças.

A reflexão é um processo muito importante na atuação prática, pois permite que o/a estagiário/a ou o/a educador/a consigam dar respostas a perguntas imprevistas ou situações inesperadas, com base num conhecimento organizado. Assim, a reflexão na ação e sobre a ação são dois momentos interligados, que permitem ao/à educador/a progredir e construir o seu conhecimento, adquirindo competências para agir eficazmente e com profissionalismo em situações particulares e inesperadas (Coelho, 2004).

Assim, a fase de integração é uma oportunidade de pôr em prática as ideias delineadas e verificar se contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, dado que é diferente a ação que foi pensada da ação concretizada, pois é dependente da intervenção das crianças e do seu contributo para a dinâmica,

permitindo perceber se esta foi bem pensada ou se necessita de adaptações em função das crianças. Como tal, apesar dos modelos pedagógicos e estratégias de ensino conhecidas, a atuação prática permite ajustar as formas de ensino, podendo ser difícil por vezes especificar que modelos orientam a prática (Bairrão, 1998).

Durante esta fase do estágio, eu e a minha colega de estágio desenvolvemos com as crianças jogos relacionados com Expressão Físico-Motora uma vez que na fase de ambientação observámos que as crianças faziam expressão físico-motora uma vez por semana e gostavam muito. Realizámos os jogos “Um, dois, três, macaquinho do chinês”, “Fuga para as casas” (ou também designado jogo das cadeiras), “jogo do muro/ corda” (Apêndice 6). Além destes jogos, também relacionado com Expressão Físico-Motora, realizámos exercícios de Perícia e Manipulação (Apêndice 7) e Deslocamentos e Equilíbrios (Apêndice 8).

Eu e a minha colega de estágio decidimos desenvolver estes jogos com as crianças, pois enquadram-se na sua faixa etária e permitem desenvolver algumas capacidades das mesmas. O primeiro jogo permite desenvolver capacidades como a atenção, a escuta, o equilíbrio e a capacidade de permanecer “estátua” quando o colega se volta para trás. Além disso, considerámos ser um jogo divertido para começarmos a nossa maior interação com as crianças. O segundo jogo permite desenvolver a capacidade motora e de perspicácia das crianças. O terceiro jogo referido permite desenvolver a motricidade (corrida) das crianças assim como a sua perspicácia para conseguir “apanhar” um colega. Além disso, considerámos serem jogos divertidos para continuarmos a nossa maior interação com as crianças.

Relativamente aos exercícios de Perícia e Manipulação, decidimos desenvolver estes exercícios com as crianças, pois enquadram-se na sua faixa etária e permitem desenvolver a capacidade motora e de perspicácia das crianças. Os exercícios de Deslocamentos e Equilíbrios enquadram-se também na sua faixa etária e fazem desenvolver a capacidade motora e de perspicácia das crianças. Considerámos também serem exercícios divertidos a realizar com as crianças.

Durante a fase de retrospectiva procurei refletir acerca de todo o meu desempenho neste estágio tendo em conta os aspetos positivos e os aspetos negativos, uma vez que há sempre algo a aprender com ambos. Além disso, nesta fase, eu e a minha

colega de estágio preparámos e colocámos em prática a divulgação do projeto “Observar o fundo do mar”, que realizámos com as crianças, aos pais.

5. Implementação do Projeto “Observar o fundo do mar”

Uma ação educativa deve permitir que a criança procure de forma interessada as respostas a questões que lhe suscitem curiosidade. Para tal, a metodologia de projeto pressupõe uma pedagogia participativa em que a criança pode desenvolver a sua criatividade e participação (Oliveira-Formosinho, 2011). Esta metodologia divide-se em quatro fases fundamentais: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/ avaliação (Vasconcelos, *et al*, n.d).

Na fase de definição do problema é formulado o problema e partilhados os conhecimentos que a ele dizem respeito através de conversas em grande e pequeno grupo. Na fase de planificação e desenvolvimento do trabalho é importante ter em consideração a variedade de possibilidades que existem para ajudar na conceção do projeto, tendo em conta as metas que se pretendem alcançar. A fase de execução corresponde ao período de tempo em que se processa a pesquisa de forma a selecionar, organizar e registar a informação de várias formas como fotografias e desenhos. A fase de divulgação/ avaliação diz respeito à transmissão dos conhecimentos adquiridos, ao longo do projeto, à comunidade. Além disso, o/a educador/a avalia todo o trabalho e desenvolvimento das crianças, tendo em consideração alguma documentação produzida em conjunto com as crianças (Vasconcelos, *et al*, n.d).

5.1. Fases do projeto

5.1.1. Fase I - Definição do problema

O projeto “Observar o fundo do mar” iniciou-se com o conto da história “A Mimi no Fundo do Mar” (Figura 1), seguindo-se uma pequena conversa sobre a mesma.





Esta história foi escolhida porque na fase de observação foi possível verificar que algumas crianças Figura 1 – Conto da história “A Mimi no Fundo do Mar” s salas, mostrando interesse pelos mesmos. Nessa sala também se encontravam livros sobre o fundo do mar e algumas crianças, de vez em quando, mostravam-nos esses livros e perguntavam o que estava escrito.

5.1.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

Em concordância com as crianças, considerou-se que o fundo do mar poderia ser um possível tema a desenvolver com as mesmas e começou-se por fazer questões acerca do que já sabiam sobre o fundo do mar, o que gostariam de saber, o que poderíamos fazer para que ficassem a perceber/conhecer melhor o fundo do mar e quem nos podia ajudar nessas tarefas. As crianças disseram que podíamos construir peixes, fazer um aquário e um submarino, jogos e cantar. Após o diálogo com as crianças construimos uma teia concetual onde se encontravam as suas ideias. Essa teia foi sendo completada com o passar do tempo e com o decorrer do projeto (Figura 2).



Figura 2 – Construção da teia

Posteriormente, marcou-se uma visita de estudo ao *Sea Life*, no Porto, com vista a que as crianças saíssem um pouco da sua rotina habitual e tivessem a possibilidade de conhecer peixes que vivem em água doce (rios e lagos) e água salgada (mar).

Assim, como o projeto tem o nome “Observar o fundo do mar” e com vista a realizar essa visita de estudo, sugerimos às crianças que pintassem uma t-shirt branca, com um animal marítimo, a seu gosto, para usar no dia da visita (Figuras 3 e 4). Para tal, pedimos a colaboração dos pais para a aquisição das t-shirts, o que se torna muito importante para que os pais se sintam integrados nas tarefas que os seus filhos estão a vivenciar no jardim de infância.



Figura 3 e 4 – Pintura das camisolas

5.1.3. Fase III - Execução

Ao longo desta atividade, sempre que as crianças eram questionadas se queriam pintar a sua camisola, praticamente todas as crianças diziam que sim, o que nos levou a perceber que era uma atividade agradável.

Esta não foi uma tarefa pensada e sugerida pelas crianças, mas sim sugerida por nós pois faz parte do projeto “Observar o fundo do mar”, mas para dar tempo de as crianças pintarem e de as tintas secarem, propusemos nós a tarefa uma vez que as camisolas eram para levar vestidas no dia da visita de estudo.

No dia da visita de estudo ao *Sea Life* vimos diversas espécies de animais marinhos, conhecemos também a sua cadeia alimentar e o seu habitat, com a ajuda da monitora que guiou a nossa visita. Foi dada a possibilidade às crianças de, inicialmente, verem a alimentação das raias e a forma como estas sugavam o alimento (Figura 5) e, mais tarde, também foi possível observar os alimentos de outros peixes. As crianças tiveram a oportunidade de ver e tocar numa estrela do mar e num ouriço do mar (Figura 6). Após passarmos por vários tipos de água (água dos

rios e dos mares), as crianças entraram num túnel onde podiam observar o peixe-palhaço (Figura 7).



Figura 5 – Observação de como as raias sugam os alimentos.



Figura 6 – Crianças a tocar na estrela do mar e no ouriço do mar.



Figura 7 – Crianças a observar o peixe palhaço

Com esta visita de estudo foi possível perceber que nem sempre é fácil cativar algumas crianças ainda que estejamos num contexto diferente e ao qual as crianças não estão habituadas, sendo possível observar a reação das crianças numa situação fora do contexto habitual, ou seja, no autocarro, nas paragens para comer e no próprio local a visitar.

No dia seguinte, numa pequena conversa com as crianças, foram-lhes feitas algumas questões sobre a visita ao *Sea Life*, tais como “O que observaram durante a visita ao *Sea Life*?”, “O que aprenderam durante a visita ao *Sea Life*?”, “O que mais gostaram?” e “O que menos gostaram?”. Como a teia concetual que se construiu com as crianças anteriormente não tinha a sua participação, decidimos fazer uma nova teia (Figura 8), onde escolhemos algumas crianças para ir connosco ao computador pesquisar imagens para colarmos na nova teia e assim as crianças tinham a oportunidade de fazer uma melhor leitura do que estava a ser feito.



Figura 8 – Construção de uma nova teia

Uma das propostas de atividades dada pelas crianças foi a construção de peixes em 3D (Figuras 9 e 10) e, como tal, para iniciar a construção dos animais aquáticos levaram-se materiais recicláveis para a sala. Inicialmente, houve uma conversa com as crianças sobre a reciclagem mostrando o material disponível.



Figura 9 – Criança a recortar caixas de ovos.



Figura 10 – Criança a recortar uma caixa de cereais.

Foi pedido às crianças que trouxessem alguns materiais recicláveis de casa para que pudessem construir os seus animais. Além disso, colocámos um aviso aos pais das crianças dos 3/ 4 anos para que dentro das suas possibilidades, contribuíssem

para esta tarefa. Os pais aderiram ao pedido e as crianças foram levando algum material e cada uma mostrou ao grupo o que tinha levado (Figura 11).



Figura 11 – Criança a mostrar ao grupo os materiais recicláveis que trouxe de casa.

Durante a elaboração/ construção do peixe, fomos fazendo perguntas às crianças, individualmente, o que nos permitiu perceber se as crianças estavam a gostar e, além disso, para desenvolver a sua capacidade de expressão oral e raciocínio.

Para mim, o facto de cada criança ter a oportunidade de escolher o seu material permitiu a cada uma ter a oportunidade de imaginar e criar um peixe, a seu gosto, mas tendo em conta as suas características naturais e reais. Também a pintura e as colagens foram igualmente feitas a gosto das crianças, pois é importante deixar a sua criatividade em primeiro lugar.

A educadora trouxe um aquário para a sala e colocou no tapete. Perguntou-se às crianças o que estava no centro do tapete e o que tinha lá dentro, ao qual a grande maioria respondeu que era um aquário e que tinha pedras e uma planta. De seguida, perguntou-se para que servia o aquário e se lhe faltava alguma coisa, ao que a grande maioria respondeu que servia para colocar peixinhos e água (Figura 12).



Figura 12 – Crianças a observar o aquário.

Posteriormente, surgiu na sala um peixinho dentro de um saco com água e após algumas questões as crianças disseram que o peixinho ficaria mais feliz dentro do aquário e que para viver precisava de ar, água e comida de peixe.

Após colocarmos o peixinho no aquário verdadeiro, construímos e pintámos o aquário, feito com cartão, com as crianças. Para representar no aquário o fundo do mar, as crianças colaram as algas e a “areia” (feitas com papel e tecido) e as conchas trazidas por uma criança (Figura 13). Para finalizar, cada criança apresentou o seu animal ao grupo, dando-lhe um nome, dizendo o que comia e onde vivia e colocou-o no aquário por elas construído (Figura 14), sendo muito gratificante perceber que as crianças ainda reconheciam o seu peixe, apesar de já terem passado algumas semanas após a sua construção.



Figura 13 – Criança a colar “areia” no aquário.



Figura 14 – Criança a apresentar o seu peixinho ao grupo.

De seguida, realizou-se com as crianças um jogo de pistas sobre alguns elementos do fundo do mar que tinha como objetivos desenvolver o vocabulário, a atenção e concentração e a memória. Assim, neste jogo, cada criança retirava um cartão ao acaso (cuja imagem estava voltada para baixo) (Figura 15) e tinha que dar pistas aos colegas sem poder dizer o nome do animal ou objeto que estava no cartão e as restantes crianças tinham que descobrir o que estava na imagem.



Algumas crianças (Figura 15 – Criança a escolher um cartão) tiveram a oportunidade de pesquisar no computador sobre questões que tinham colocado no início do projeto e depois da pesquisa, reunimos o grupo e uma das crianças que esteve a pesquisar connosco explicou às restantes crianças o que tinha descoberto. Desta forma, concluímos a elaboração da teia concetual com as crianças (Figura 16).

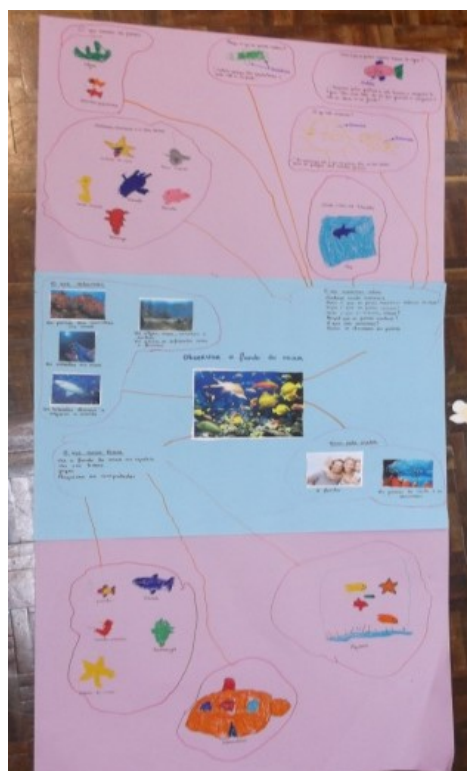


Figura 16 – Conclusão da teia concetual

Fizemos também uma tabela onde as crianças desenharam os animais existentes no aquário por elas construído, e em grande grupo, fez-se a contagem e o registo da quantidade existente desses animais.

De seguida, colocou-se lixo no aquário, e juntamente com as crianças houve uma pequena conversa sobre a poluição da água (que tínhamos observado na visita de estudo), onde as crianças disseram que na água não podia existir lixo porque assim os peixinhos morriam e depois não se podia nadar no mar porque estava sujo. Por isso, no nosso aquário também não podia existir lixo para que os peixes estivessem felizes. Então uma criança limpou o aquário retirando todo o lixo (Figura 17). A partir deste diálogo, resultou a construção de um pequeno aquário com lixo com o título “o que não deve existir no fundo do mar”.



Figura 17 – Criança a retirar o lixo do aquário

De seguida, conversou-se com as crianças, e estas referiram que faltava fazer o submarino. As crianças queriam colocar um volante e uma cadeira dentro do submarino e para a parte de fora queriam fazer três janelas, uma porta, um motor e um tubo para fazer bolhas.

No dia seguinte, para decorar o submarino, as crianças pintaram-no, utilizaram tecidos e também vários tipos de papéis (Figura 18).



Figura 18 – Criança a decorar o submarino.

O problema que tivemos de enfrentar foi o facto de as crianças não poderem estar todas ao mesmo tempo a construir o submarino. Para solucionar esta questão tentámos que cada criança fizesse um bocadinho da construção, pois desta forma seria possível a participação de todos. As crianças escolheram a cor para pintar o submarino e tecidos para decorar o submarino.

Seguidamente, dissemos às crianças para, uma a uma, ir dentro do submarino, já concluído, pois considerámos importante que cada criança tivesse a oportunidade de usufruir do espaço. Para tal, colocámos junto às janelas do submarino o aquário feito pelas crianças.

Ouviu-se ainda uma música sobre o fundo do mar, ensinou-se a letra da música e uma coreografia (trabalhando a Expressão Físico-Motora), à qual as crianças reagiram muito bem.

5.1.4. Fase IV – Divulgação/ avaliação

Para finalizar, tivemos uma pequena conversa com o grupo sobre o projeto, onde as crianças relataram todas as tarefas realizadas desde o início do projeto até ao momento. Após essa conversa, pediu-se às crianças para dividirem uma folha ao meio, onde de um lado desenhavam o que mais tinham gostado (colocando uma cara feliz) e do outro o que menos tinham gostado no projeto (colocando uma cara triste).

Para a divulgação do nosso projeto aos pais, enviámos um convite (Apêndice 9) sobre a mesma para casa. No dia da divulgação, começámos por nos apresentar e apresentar o que desenvolvemos com as crianças verbalmente e através de um vídeo realizado por nós. No final, os pais tiveram ainda a oportunidade de ver tudo o que desenvolvemos através dos textos afixados nas paredes e fizemos um convívio com um pequeno lanche.

5.2. Abordagem reflexiva sobre alguns aspetos do projeto

Considero importante salientar alguns aspetos que ocorreram durante a execução do projeto, pois refletir sobre eles fez-me perceber melhor algumas atitudes demonstradas pelas crianças.

O conto das histórias infantis pode ser considerado uma verdadeira obra de arte, sendo que estas são vivenciadas pelas crianças através das emoções e da fantasia. A fantasia facilita a compreensão das crianças, uma vez que se aproxima da forma como veem o mundo, pois as crianças dão vida a tudo. Assim, a história deve estimular a imaginação da criança, ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a tornar as suas emoções claras (Ressurreição, n.d.). O conto de histórias é enriquecedor e satisfatório podendo ensinar sobre os problemas interiores de cada criança e apresentar soluções para eles. Desta forma, a fantasia ajuda a formar a personalidade e, assim, não pode ser excluída da educação (Ressurreição, n.d.).

No que respeita à curiosidade, esta provoca perguntas, cuja resposta faz com que a criança se desenvolva (Moura, n.d.) através de aprendizagens que são a alavanca para o desenvolvimento. Essas aprendizagens ligam-se ao facto de as crianças viverem num meio social que influencia essas mesmas aprendizagens (Rabello & Passos, n.d.).

No jardim-de-infância, as crianças devem ser mais estimuladas a formular e desenvolver perguntas, devendo-se aproveitar a curiosidade espontânea das crianças, transformando-a em curiosidade científica (Moura, n.d.), pois a criança por si só não tem ainda a capacidade de percorrer, sozinha, o caminho do seu desenvolvimento (Rabello & Passos, n.d.). Assim, o que a criança faz de forma natural devia ser ajudado pelo/a educador/a a questionar-se de forma mais séria, sabendo os porquês e apropriando-se do processo (Moura, n.d.).

Relativamente à visita de estudo ao *Sea Life*, foi possível perceber que algumas crianças ainda não têm noção da distância pois quando a carrinha parava (ainda na cidade de Coimbra), perguntavam se já tínhamos chegado. Depois de muito tempo de viagem, as crianças perguntavam se ainda faltava muito para chegar.

O tempo está ligado a um carácter subjetivo. A criança mede a distância ou a passagem do tempo em função das sensações do seu corpo, ou seja, o que se torna muito prazeroso passa muito rápido e se é algo que se torna desagradável passa muito devagar (Silva & Frezza, n.d.). O desejo próprio da criança corresponde à

primeira noção de tempo, que, normalmente, se distancia do tempo cronológico e o corpo influencia a construção de um tempo subjetivo que ainda não se encontra muito estruturado (Silva & Frezza, n.d.). A noção de tempo por parte da criança começa a ser elaborada através de uma rejeição progressiva e gradual do egocentrismo. No entanto, isso torna-se difícil para a criança, pois está a contrapor o tempo cronológico ao tempo subjetivo (Silva & Frezza, n.d.).

Assim, para auxiliar as crianças na percepção do tempo, a rotina do jardim de infância é muito importante, servindo como um instrumento de construção do tempo, podendo a criança marcar a passagem do tempo através dos seus acontecimentos diários (Silva & Frezza, n.d.).

Em várias atividades realizadas com as crianças compreendi que os/as educadores/as têm um papel essencial relativamente às estratégias a utilizar para motivar as crianças a fazer as atividades, desenvolvendo as suas capacidades. Algumas dessas estratégias correspondem à movimentação do/a educador/a na sala, alterando o tom de voz mediante os aspetos mais e menos importantes que vai observando, utilizando de materiais lúdicos que façam com que as crianças estejam ativas na construção do seu próprio conhecimento, ouvindo as crianças atentamente, colocando-se ao nível da criança sempre que for necessário uma atenção individualizada, mostrando-lhes que acreditamos nas suas competências e elogiando-as, entre outras (Almeida, n.d.). Assim, deve-se associar as atividades ao lúdico, não retirando à criança a sua necessidade de brincar e simultaneamente estimulando-a para a aprendizagem. Assim, quando as crianças se sentem confiantes para a realização das atividades, deixam de estar perante um momento negativo e tornam o momento desafiador para si próprias (Almeida, n.d.), sendo que a motivação intrínseca das crianças corresponde ao que lhe dá prazer realizar, tendo a tendência para procurar o que lhes dá prazer de fazer. Assim, a própria atividade torna-se um prazer por si só, não necessitando a criança de obter uma recompensa ou prémio por estar a realizá-la. No entanto, se o/a educador/a decidir dar recompensas à criança pela sua atividade estará a despertar a motivação extrínseca (Martins, 2011). Assim, é essencial estimular a motivação intrínseca, despertando a curiosidade das crianças (Martins, 2011), sendo que a organização da instituição e da sala são fatores que contribuem para tal (Raasch, 1999).

O/A educador/a deve perceber quais as razões da ausência da motivação da criança para a aprendizagem, analisá-las e procurar estratégias que ajudem a converter esta posição por parte da criança, utilizando situações reais da vida desta (Raasch, 1999). Desta forma, a motivação da criança consiste no seu envolvimento ativo na atividade do processo de aprendizagem. Esse envolvimento consiste na aplicação do esforço do processo de aprender (Nunes, 2011).

Durante a realização deste projeto, as crianças tiveram um papel ativo, decidindo o que queriam e como queriam fazer, pois as crianças são vistas como seres competentes, críticos, produtores de conhecimento e possuidoras de direitos (Vasconcelos, 2009). As crianças, ao longo do projeto iam ficando mais motivadas, existindo cada vez mais o seu envolvimento no mesmo, pois quando as crianças observam significado no que estão a fazer, a sua interação e motivação aumentam (Katz & Chard, 1997).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1. A interação da família com a creche

Durante o período de tempo em que estive a estagiar na creche foi possível observar que muitos pais entravam na sala para deixar os seus filhos com a educadora ou com a auxiliar de grupo e conversavam sobre a criança (como tinha passado a noite, por exemplo).

Desde o seu nascimento que as crianças vivem numa família que modela as suas atitudes e ações. Ao compreender e respeitar a família de cada criança, o/a educador/a encoraja-a a ver-se a si própria e aos outros como pessoas de valor e participantes de uma sociedade, sendo importante que as crianças saibam o seu papel na sociedade. Como tal, é essencial que os adultos que as rodeiam, quotidianamente, lhes consigam transmitir como são as suas famílias e como são as famílias das outras crianças de modo a compreenderem os comportamentos e atitudes. Além disso, as crianças devem perceber que a pessoa na qual se transformarão no futuro será fruto do que aprenderam e que os seus comportamentos terão consequências que serão da sua responsabilidade. Será fundamental que as crianças percebam o mundo que as rodeia para que a transição entre a sua casa e a entrada para a creche seja o mais suave possível de forma a que as crianças se sintam apoiadas (Hohmann & Weikart, 2011).

A creche apareceu como sendo uma ampliação ao ambiente familiar, tendo como função expandir e complementar o papel educativo da mesma. Desta forma, as famílias passaram a ser consideradas como “clientes” que entregavam os seus filhos na creche. Esta entrega das crianças na creche altera o esquema tradicional da família, aumentando a responsabilidade educativa da instituição (Homem, 2002).

A angústia da separação das crianças com os familiares, pode resultar da incapacidade de ambos em darem um ao outro níveis ótimos de estimulação e regulação da excitação, de onde pode surgir a desordem a nível do comportamento e fisiologicamente. Pode surgir o choro, chamar a mãe ou procurar a mãe. Este protesto de separação pode ser mais considerado um protesto de amor do que um protesto de medo, uma vez que é baseado em função da compreensão cognitiva da situação de partida do que a ligação à pessoa que vai embora. À medida que vão

surgindo mais situações de separação, a criança vai compreendendo essa situação, tornando-se cada vez menor o medo e o choro (Portugal, 1998).

É necessário que as crianças disponham de um ambiente rico emocionalmente, que se ampare na confiança, sendo esta um “alicerce do desenvolvimento humano saudável”. Por exemplo, quando um familiar vai deixar a criança à creche e com a ajuda do/a educador/a, a criança que antes chorava, começa a acalmar-se, uma vez que o/a educador/a estabelece com a criança uma relação de coragem mostrando que enquanto os seus pais não chegam, a criança pode aproveitar para explorar o mundo da creche, sem o apoio das suas principais figuras de referência. Para tal, é essencial que o/a educador/a e os pais estabeleçam contacto sobre a criança. Desta forma, é possível perceber que para as crianças, a afirmação e o calor de relações de confiança que estabelecem é muito importante para que consigam ficar bem na creche (Post & Hohmann, 2011).

A interação das crianças com os pais e com os/as educadores/as é fundamental para a formação da consciência social e moral, de forma a que as crianças tenham uma atitude mais autónoma na descoberta do mundo. Assim, as crianças necessitam de aceitar os seus sistemas de valores, pois só assim têm uma referência para poder calcular a importância e o valor do que tentam descobrir a cada momento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Uma vez que as crianças passam muitas horas na creche, começam a ter lá também novos adultos de referência, com os quais convivem diariamente. Esta situação não pode gerar ansiedade aos pais, desde que essas equipas de profissionais estabeleçam uma relação de afeto, respeito e bem-estar físico e psicológico para a criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Assim, interações recíprocas, entre o/a educador/a e auxiliar com as crianças, que sejam sentidas e que estejam em sintonia são satisfatórias às emoções e ao nível de interesse das crianças de modo que as crianças percebam que estão perante um adulto carinhoso que lhe responderá sempre que for necessário, que é alguém em quem pode confiar e contar com a sua ajuda imediata correspondendo às suas necessidades. As crianças que estabelecem este tipo de relações (tanto na creche como em casa) sentem que essas mesmas pessoas as apoiam em novos desafios (Post & Hohmann, 2011). Estas relações têm um papel fundamental na ativação de uma pedagogia humanista, onde existe uma empatia entre ambos e se geram condições para que a

criança seja autónoma, pois são vitais para que se perceba se a criança é transmissiva ou participativa, o que se observa através do estilo das interações (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Caso as crianças não tenham este sustento a nível emocional, pode-se gerar nelas uma situação de stresse emocional, o qual poderá impedir uma saudável atividade cerebral. Assim, sem a confiança que têm garantida dos adultos as crianças podem ficar com medo, tristeza ou mágoa, tornando-se, a cada momento que passe, incapaz de pedir ajuda (Post & Hohmann, 2011).

A ligação da creche – família promove um espaço privilegiado na reflexão educacional. Assim, da família faz parte a primeira instância educativa das crianças, sendo um meio onde se desperta para a vida enquanto pessoa, onde se interiorizam valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve a transmissão de conhecimentos, costumes e tradições, os quais constituem o seu património cultural. A família é a fonte de proteção, alimentação, pertença e educação. Tendo em conta todos os aspetos importantes, relatados anteriormente, em relação à família, muito dificilmente esta passará a ser ignorada ao colocar uma criança na creche, uma vez que à creche apenas compete o papel de complementar a ação da família, apoiando-a no desempenho das suas funções e existindo colaboração entre ambos, pois os pais têm o direito (pais centrados em si próprios e nas suas conveniências e, ao mesmo tempo, controlarem a qualidade da creche, estando esta ao seu serviço tendo em conta interesses individuais) e o dever de participar nas tarefas da creche. A participação dos pais corresponde a um modo de relação comunitário mas personalizado, sendo cidadãos cooperantes, uma vez que as relações dependem, essencialmente, da forma como as pessoas envolvidas estabelecem uma relação (Homem, 2002).

A ligação que se estabelece entre a creche e a família pode ser a nível interpessoal, individual ou grupal; a nível da creche como totalidade e entidade social/ organizacional; a nível do próprio sistema educativo. Esta ligação é um fenómeno social (Homem, 2002). O papel dos pais é vital para que na creche exista progresso nos padrões educativos. Podem existir parcerias positivas entre os pais e a creche se existir honestidade e respeito mútuo (algo que muitas vezes verifiquei ao longo do meu estágio em creche) e se os/as educadores/as desenvolverem estratégias

de partilha, mostrando vontade em negociar com os pais. É necessário que os/as educadores/as assumam a responsabilidade por ganharem a confiança dos pais e os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, história e opiniões que afetam as suas ações diárias. Os jogos e interações devem ser tidos em consideração pelo papel desempenhado pelos adultos, ou seja, uma parceria forte com os pais (observação, avaliação e registo) (Siraj-Blatchford, 2005).

A creche torna-se um espaço educativo privilegiado para a ligação creche – família, pois não é obrigatória a sua frequência (tornando-se uma estratégia educativa por parte dos pais, impulsionadora e motor da ligação), não existindo programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório e dando maior relevo aos aspetos relacionais e afetivos (Homem, 2002).

Relativamente às Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), como é o caso da creche onde estagiei, a ligação apresenta algumas particularidades devido ao facto de serem estabelecimentos educativos bastante autónomos, tornando-se um elemento facilitador do envolvimento dos pais na instituição, pois centra-se no sentido de aumentar laços entre a creche e a comunidade que serve. Deste modo, a autonomia da creche tem por base a participação de todos os implicados no processo educativo (Homem, 2002). Normalmente, quando as crianças começam a fazer algumas coisas sozinhas, como rastejar e gatinhar, começam a interessar-se por hábitos e usos alimentares das crianças mais velhas e dos adultos, tentando imitá-los. Por um lado, os/as educadores/as têm a tendência de pegar na colher e dar o comer na boca às crianças pequenas (por vezes para ser mais rápido), mas, por outro lado, é importante que não o façam, para que estas desenvolvam as suas capacidades, essencialmente, no que respeita à alimentação. É necessário estar alerta em relação aos sinais que as crianças vão transmitindo (Post & Hohmann, 2011). É fundamental que o/a educador/a esteja preparado/a para que as crianças demorem mais tempo a pegar na colher e que deixe a criança demorar o seu tempo. No entanto, além destas crianças estarem atentas à colher, também se interessam por sentir a comida nas suas mãos, sendo essencial saber que as competências das crianças no que respeita ao facto de comerem sozinhas podem mudar radicalmente (Post & Hohmann, 2011).

As crianças vão crescendo e começam a tornar-se independentes, afirmando a sua vontade em fazer certas coisas sem a ajuda dos adultos. Estes devem apoiá-las nas

suas tentativas até conseguirem fazer algumas coisas sozinhas, bem como quando já o sabem fazer. Desta forma, os cuidados corporais são uma oportunidade que as crianças têm para mostrar o que já conseguem fazer sem ajuda do adulto, experimentando e treinando as suas competências. Assim, as crianças mostram cada vez mais a sua vontade em despir e vestir as calças, puxar as mangas para lavar as mãos, comer, vestir as mangas dos bibes, entre outros (ainda que algumas crianças ainda sejam incentivadas pelo/a educador/a). À medida que as crianças vão tendo a capacidade para fazer todas essas coisas sozinhas, o/a educador/a, a certa altura, já não necessita de as incentivar, ficando a observar e apreciar as ações das crianças, comentando as suas competências (Post & Hohmann, 2011).

Os pais têm preocupações e perguntas a fazer quanto ao programa da creche, devendo estes ser ajudados inicialmente pelo/a educador/a (que é quem está mais próximo da criança) e posteriormente pela equipa pedagógica, ao longo do ano de forma a diminuir essas preocupações. Estas podem ser diminuídas, nas interações pais – equipa pedagógica, através de informações fornecidas sobre o desenvolvimento das crianças. Assim, é possível incentivar os pais a serem seres ativos na vida dos seus filhos, observando o participando na creche de forma a compreender melhor as dinâmicas e podendo discutir diversos pensamentos em reuniões (Hohmann *et al*, 1979).

Desta forma, a equipa pedagógica deve também fornecer aos pais material sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o currículo, sendo esse material de interesse. Além disso, também se deve ajudar os pais a conhecerem a estrutura da sala de atividades, familiarizando-os com o ambiente onde os seus filhos permanecem a maior parte do tempo. Devem ser apresentadas as áreas em que a sala se divide, indicar, durante o ano, novas áreas que poderão surgir, fornecer aos pais uma lista de materiais utilizados na sala, sugerir aos pais que desenhem, em casa, com os filhos, um mapa da estrutura da sala de atividades e dizer o porquê da estrutura adotada. Além disso, a equipa educativa também deve ajudar os pais a conhecer a rotina diária dos seus filhos apresentando os princípios base da mesma, programar uma reunião com os pais para que eles participem na sequência planeamento-trabalho-síntese de memória, pedir opiniões pessoais aos pais sobre diversos elementos da rotina dos

seus filhos, explicar o processo de planeamento com as crianças, entre outros (Hohmann *et al*, 1979).

Outro aspeto importante é ajudar os pais a conhecerem o desenvolvimento das crianças, pois todos os pais precisam de informações sobre o modo como os seus filhos se desenvolvem física e mentalmente. Este trabalho deve ser tido em especial atenção com os pais de crianças com alguns problemas, como hiperatividade ou deficiências, sendo também aconselhado o trabalho de outros serviços de apoio de forma a poder encarar de uma melhor forma o problema, sendo que deve ser dada a oportunidade aos pais para descreverem as suas dificuldades de modo a obter alguma ajuda para as ultrapassar (Hohmann *et al*, 1979).

É essencial que o/a educador/a e os pais estabeleçam contacto sobre a criança, de modo a que a educadora consiga ajudar nos momentos de chegada à creche, em que as crianças têm de se separar do familiar que a vai levar. Desta forma, é possível perceber que para as crianças, a afirmação e o calor de relações de confiança que estabelecem é muito importante para que consigam ficar bem na creche (Post & Hohmann, 2011). Assim, uma boa aprendizagem ocorre num contexto social intenso cuja base são as relações de confiança.

As crianças, que estão habituadas e motivadas a imitar os pais e os momentos familiares, devem continuar a ver e ter alguns objetos que têm em casa na instituição onde irão passar grande parte do seu tempo (Hohmann & Weikart, 2011).

As vias abertas pela sociedade da informação devem ser conciliadas com a identidade culturalmente enraizada. A diversidade cultural não deve ser vista como um obstáculo a ultrapassar, mas sim como um recurso para as sociedades e comunidades educativas (Coelho, 2007).

Através de estudos é possível afirmar que a infância não é universal nem natural, pois é uma construção social. Basicamente, a infância constitui um facto biológico, sendo o modo como é compreendida um dado socialmente construído. A descrição da infância como uma construção social está associada à crítica da ideia de criança universal, sendo esta considerada como uma ideia “moderna e positivista”. Tal ideia corresponde a uma categoria criada pela linguagem. No entanto, tem vindo a ser reconhecida a modificação das concepções acerca da infância (Coelho, 2007).

Existem duas formas distintas para enfrentar os processos de socialização: a partir da sociedade e dos seus agentes socializadores e em função dos sujeitos em processo de socialização e dos seus mundos sociais. Assim, os processos de desenvolvimento e de socialização não devem ser apenas considerados pela integração de valores e práticas dominantes de um contexto cultural, mas também através da sua adequação e reconstrução pelos sujeitos em desenvolvimento. Desta forma, as crianças, ao brincarem produzem e participam nas suas próprias culturas infantis, não estando apenas restritas à cultura da sociedade a que pertencem (Coelho, 2007).

O que resulta da conceção da infância como uma categoria social é o propósito de que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais de pleno direito, mesmo com as suas características particulares. As crianças precisam de proteção, pois não são capazes de agir, com maturidade/ capacidade racional, por si próprias nos obstáculos e perigos que as rodeiam, sendo a autonomia uma condição do desenvolvimento (Coelho, 2007).

Assim, as culturas influenciam o currículo durante o tempo em que as crianças estão no momento de escolarização informal. Além disso, as práticas de socialização precoce assim como os cuidados prestados tendo em conta a cultura são relevantes, sendo importantes para cada criança e também para a sua família (Coelho, 2007), daí a importância da interação creche – família, onde são partilhados momentos e episódios da vida das crianças, estando ambos os lados a par do seu crescimento e envolvimento na sociedade.

Quando as crianças se tornam pensadores independentes, estão aptas a fazer os seus próprios julgamentos acerca do que é melhor para si, resistindo a pressões e sendo capazes de partilhar as suas observações e entusiasmos. Desta forma, os adultos envolventes deverão conversar com as crianças na linguagem utilizada no seu seio familiar, sendo necessário conhecer as crianças e as respetivas famílias, o que prepara o caminho para a criação de relações positivas e ainda que se possuam experiências semelhantes, é fundamental que os profissionais de educação se esforcem por se relacionar com honestidade com todas as crianças e famílias. Deve-se aceitar e confiar nos outros; valorizar as experiências pessoais; centrar a atenção

nas forças e talentos pessoais; comunicar de forma clara e honesta (Hohmann & Weikart, 2011).

Num grupo de creche é provável que o/a educador/a receba crianças provenientes de famílias com diferentes estilos de interação. Aí o/a educador/a deve observar atentamente a criança e em conversa com os pais podem surgir respostas a várias questões. É importante dar atenção à conversa com as crianças, encorajando-as ao diálogo, pois a atenção genuína dos adultos relativamente às conversas das crianças liberta-os para os medos e preocupações vividos pelas crianças no que respeita às diferenças entre as pessoas (Hohmann & Weikart, 2011).

É, portanto, necessário que exista um envolvimento familiar caracterizado pela partilha (que permite às crianças expressar várias atitudes), pela concentração nas capacidades das crianças (promovendo o autorrespeito das crianças e ajudando a contra-atacar os estereótipos sociais), pela identidade dos adultos e por um comprometimento com a brincadeira das crianças. Assim, os adultos não possuem sempre a última palavra. Este envolvimento familiar passa, entre outros aspetos, pela partilha de anotações e histórias que ilustrem as competências das crianças; planejar reuniões com as famílias convidando-as para encontros informais ou refeições partilhadas onde cada um leva o que quer, dando oportunidade para conhecer os membros das famílias e observar o ambiente escolar, conhecendo os técnicos e as outras famílias; reconhecer publicamente a importância das famílias no programa, existindo um quadro com fotografias dos pais e das crianças acompanhadas de uma breve descrição; enviar para casa um pequeno jornal ou publicação em intervalos regulares onde se incluem pequenas histórias específicas sobre cada criança; encorajar os membros da família a juntarem-se ao/a educador/a e às crianças nos passeios e nas visitas de estudo, fornecendo variadas oportunidades para todos conversarem e disfrutarem da companhia uns dos outros e partilhando experiências de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

À medida que os adultos vão falando com as crianças acerca das semelhanças entre o seu espaço familiar e o ambiente educativo, a ansiedade das crianças vai diminuindo. Para tal, é necessário que os adultos estejam concentrados no que as crianças são capazes de fazer e não naquilo que não conseguem fazer, para que, com este tipo de apoio as crianças possam dar atenção aos assuntos que surgem e apreciar

o ambiente positivo criado por ela e por aqueles que a rodeiam (Hohmann & Weikart, 2011).

As crianças são influenciadas pelas expectativas dos adultos, sendo responsabilidade destes antecipar o melhor para cada uma das crianças, recorrendo a algumas estratégias, tais como evitar rotular e estereotipar as crianças e as famílias; ver cada criança como competente e acreditar que cada criança será bem sucedida (Hohmann & Weikart, 2011). Para tal, a qualidade da creche é extremamente importante. Nesta creche verifiquei que as crianças se sentiam integradas e com uma relação de confiança com a equipa da instituição. A qualidade educativa para crianças com menos de 3 anos é um fator importante, tendo em conta que a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças, mas sim um meio educativo. No entanto, cada creche tem a sua forma de atuar, sendo o atendimento em creche variável e diverso. Assim, a qualidade surge como um conceito subjetivo, não sendo uma questão fácil de abordar (Portugal, 1998).

A qualidade dos contextos educativos pode ser avaliada segundo a perspetiva dos adultos, a perspetiva das crianças e o modo como o programa é experienciado pelas famílias, educadores/as e técnicos que trabalham na creche. Devem ser tidos em conta aspetos como a qualidade das relações entre os adultos e as crianças, a qualidade dos espaços, equipamentos e recursos e a qualidade das experiências das crianças, daí o mais importante e que deve ser tido em maior consideração é o modo como o contexto educativo é experienciado pelas mesmas. Assim, para avaliar a qualidade, devem ser colocadas algumas questões às crianças e caso as respostas sejam positivas, é de salientar que o programa corresponde às necessidades das crianças. Analisando as respostas negativas, o/a educador/a deve recorrer a estratégias que as possam minimizar de acordo com a individualidade de cada criança, pois o aspeto mais importante da experiência é o sentido que ela tem para quem a experiencia (Portugal, 1998).

O que também contribui para a qualidade da creche é a existência de uma boa relação entre todos os profissionais. Além disso, a creche não deve ser só um ambiente seguro e limpo, com boa alimentação e ar fresco. Nela, as crianças pequenas devem aprender a expressar as suas emoções, compreendendo-as, comunicar e aprender coisas acerca dos outros (objetos e situações) (Portugal, 1998).

O/A educador/a, para contribuir para esta qualidade, deve permitir o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer, dando atenção, gesticulando, falando e tendo em conta as suas atitudes. Deve ser alguém estimulante e que estabeleça limites claros e seguros para que as crianças se sintam protegidas quanto às suas decisões e escolhas (Portugal, 1998), apoiando o crescimento e desenvolvimento infantil. Na creche onde estagiei foi possível observar que a educadora, nos jogos de tabuleiro – puzzles –, disse a uma criança que estava a jogar que as peças que têm cantos devem ficar nos cantos do tabuleiro e que as peças que têm um lado liso devem ficar junto à parede do tabuleiro.

Os/As educadores/as devem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança. Para tal, necessitam de estar atentos, observar e ter com elas uma interação física e verbal próximas, uma vez que as experiências-chave auxiliam os/as educadores/as a organizarem, interpretar e agirem mediante a brincadeira/ jogo que as crianças fazem, pois estes são uma maneira de as crianças interagirem com os adultos nos quais depositam confiança (Post & Hohmann, 2011).

É importante o/a educador/a encorajar as experiências-chave que dizem respeito, essencialmente, à comunicação e linguagem, participando no processo de dar e receber, devendo corresponder às interações de forma positiva e não como sendo algo reprovável. Essas interações podem apoiar e estimular as ações, interesses e necessidades para repetir (Post & Hohmann, 2011).

Os/As educadores/as, através das experiências-chave, podem compreender o estado de desenvolvimento das crianças, o que lhes dá a oportunidade de preparar o que irá fazer no dia seguinte, seleccionando materiais a juntar aos já existentes, tendo em conta o que observou das ações das crianças nesse dia (Post & Hohmann, 2011).

Assim, estas experiências-chave dão a conhecer ao/à educador/a o crescimento e desenvolvimento de forma a partilharem-no com os pais das crianças, para que juntos consigam encontrar estratégias para apoiarem o desenvolvimento das crianças em casa e na creche (Post & Hohmann, 2011).

2.O brincar no jardim de infância

O brincar é visto sob várias perspetivas, sendo que, uns veem-no como uma oportunidade de desenvolver competências, outros consideram que o brincar dá a possibilidade de expressar os sentimentos e libertar tensões e outros ainda o veem como uma linguagem universal das crianças. O brincar compreende um conjunto de atividades que se caracterizam pela diversão e pelo prazer, pois através do brincar as crianças encontram estímulos, bem-estar e felicidade, o que irá estimular o seu crescimento físico, cognitivo e emocional. Além disso, ao brincar as crianças aprendem as regras, os valores e os costumes que estão presentes na sua realidade, sendo assim, o brincar possibilita às crianças descobrirem o mundo em que vivem, o que faz com que tenham a liberdade para definir sozinhas qual o tema, o início, o desenvolvimento e o fim da sua brincadeira (Rosa, 2013).

Durante o período de tempo em que estagiei no jardim de infância foi possível verificar que as crianças brincavam bastante. Mesmo quando existia alguma tarefa para realizar, a educadora ia chamando as crianças em grupos pequenos (dois a quatro elementos) para a executarem, sendo que as restantes continuavam a brincar. Considerei uma estratégia interessante, pois observei e percebi que é possível gerir o grupo sem ser necessário estarem todas as crianças a fazer o mesmo ao mesmo tempo. Além disso, nas brincadeiras foram poucos os momentos em que vi os meninos a brincar nas áreas da casinha e as meninas a brincar com legos ou carros.

A perceção do brincar está relacionada com as crenças e valores de cada sociedade, sendo que o brincar é visto como uma experiência prazerosa, que não tem um produto final e que é motivada. O importante é que, seja qual for a sua sociedade, quando as crianças brincam estão a aprender, pois desde muito pequenas que necessitam de brincar. Assim, também é necessário ter em consideração os efeitos culturais do ambiente familiar, uma vez que não podem ser ignorados tendo em conta a sua considerável influência sobre os padrões do comportamento e do brincar das crianças. Desta forma, os padrões de vida influenciam os padrões de brincar que as crianças desenvolvem (Moyle, 2006).

Através da observação, podemos verificar o brincar imaginativo mesmo numa área onde não exista grande variedade de brinquedos/ materiais para brincar. Assim, existem quatro fatores importantes para o desenvolvimento do brincar imaginativo, sendo que através deles é possível perceber que as crianças precisam de ter materiais adequados para brincar de forma imaginativa; um longo período de tempo; espaço e uma “atitude” favorável (incentivo e modelagem manifestada pelos adultos envolventes) (Moyles, 2006).

Também através da observação é possível analisar que as crianças praticam cada vez mais os papéis e atividades dos adultos à medida que crescem e se vão aproximando da idade em que terão essas responsabilidades reais. Muito frequentemente as crianças completam o seu brincar com os objetos necessários ao trabalho dos adultos. Desta forma, uma grande característica do brincar ao faz-de-conta é o uso de vestuário de forma a que as crianças consigam representar o papel do adulto, o que possibilita às crianças “transformarem-se”, permitindo-lhes compreender de uma forma mais fácil os vários papéis da sociedade (Moyles, 2006).

Relativamente à aceitação do brincar pelos pais, ainda poucos acreditam que essa é a maneira pela qual os seus filhos aprendem. As crianças têm pouco tempo para o movimento e o brincar livres, pois segundo alguns pais, as crianças ainda precisam de frequentar aulas de ballet, ginástica ou música. Além disso, muitas vezes, quando os pais dizem às crianças para irem brincar, esperam que as crianças realizem alguma ação prazerosa e que não envolva a ação do adulto ou muita supervisão, sendo que as crianças interpretam esta sugestão como uma oportunidade para não estar com o adulto nos momentos em que ele está a fazer alguma coisa, uma vez que a linguagem utilizada ao encorajar as crianças a brincar dá a entender que essa atividade é desvalorizada (Moyles, 2006).

O tempo e o espaço não são os únicos fatores de que as crianças necessitam para brincar e praticar as suas habilidades. Essas habilidades devem ser ensinadas pelo adulto. O envolvimento parental no brincar relaciona-se com o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, elevando o nível do brincar. Assim, quando os pais têm atitudes positivas relativamente ao brincar, as crianças tendem a apresentar altos níveis de brincar imaginativo e criativo. Ao brincar com os filhos, os pais estão a ajudá-los a brincar com os seus pares. Desta forma, o brincar é um instrumento de

aprendizagem e faz parte do processo educativo, sendo visto como essencial para as crianças pequenas, mostrando a importância do brincar para o desenvolvimento das habilidades de manipulação, descoberta e raciocínio. Assim, os adultos incentivam e facilitam a aprendizagem das crianças seguindo as opiniões das mesmas (Moyles, 2006).

A importância do brincar não é reconhecida da mesma forma em todo o mundo, mas o princípio que as crianças aprendem por meio do brincar e que as atividades do brincar devem ser parte dos programas de educação de infância é aceite entre educadores/as da maior parte dos países, embora existam diferenças no entendimento e na interpretação do conceito, pois o brincar é e deve ser um direito de todas as crianças, sendo que por meio do brincar, as crianças podem praticar habilidades e vir a compreender o mundo que as rodeia (Moyles, 2006).

Desde muito cedo que as crianças desenvolvem ideias sobre o que é apropriado a cada sexo (preferências por certas brincadeiras, brinquedos relacionados ao género...). Essas ideias podem parecer exageradas para o adulto, no entanto, parece ser um estágio passageiro das crianças, uma vez que estas são como “esponjas” que absorvem estereótipos, pois experimentam papéis e ideias de forma a categorizá-los e compreender o mundo e o seu próprio lugar nele. O adulto deve passar a olhar para as crianças como seres que elaboram as suas próprias conclusões sobre o que é apropriado e aceitável, uma vez que elas habitam um mundo social organizado, em grande extensão, segundo o género. As crianças exploram a identidade de género no brincar ao faz-de-conta, tentando chegar a um acordo com quem elas são como indivíduos, sendo que o seu brincar dá importantes informações aos/as educadores/as que buscam compreendê-las melhor, de forma a enriquecer o seu desenvolvimento e satisfazer as suas necessidades como indivíduos dentro de um contexto social. É no brincar espontâneo que as crianças exploram os papéis de género, de forma que as meninas são atraídas para o brincar na casinha, podendo ser mais estimuladas a isso pelos adultos, daí o brincar sociodramático ser fundamental na experiência infantil (Moyles, 2006).

As crianças exploram papéis sociais e são capazes de experimentar situações que não estão a viver ou a sentir. É provável que o brincar infantil seja como uma espécie de espelho pessoal, onde, por meio do brincar as crianças enfrentem a sua própria

realidade, uma vez que através do brincar é possível que as crianças se conheçam melhor e aprendam a relacionar-se com o outro. Cada um age de acordo com as suas motivações singulares, variadas e complexas. Às vezes pensa-se que as crianças confundem a fantasia com a realidade, no entanto, isso apenas são pensamentos/opiniões dos adultos. As crianças são capazes de passar de um plano da realidade para outro, ou seja, no brincar ao faz-de-conta as crianças parecem atuar de acordo com sentimentos significativos quase como se estivessem a assumir um ponto de vista diferente. O brincar torna-se um ensaio daquilo que é conhecido pelas crianças, pois elas criam histórias e exploram possíveis soluções de situações lúdicas. As histórias influenciam diretamente as atitudes infantis em relação aos papéis de género, devendo ser escolhidas para ampliar e desenvolver o conhecimento das crianças (Moyles, 2006).

Quando as crianças brincam de forma imaginativa, raramente se dirigem ao adulto, sendo necessário o adulto observar e escutar o que as crianças falam enquanto brincam. Se for necessário, de vez em quando, o adulto deve brincar juntamente com as crianças, sendo que as crianças captam atitudes do/a educador/a sejam elas demonstradas a um nível consciente ou inconsciente (Moyles, 2006).

O jardim de infância fornece contextos variados e diferentes para o brincar, estimulando o mesmo, pois é a aprendizagem apropriada para as crianças e a forma adequada do brincar que irá apoiar essa aprendizagem. Esses contextos podem ser vividos no interior ou no exterior do jardim de infância. Quando são vivenciadas experiências no exterior estas influenciam o desenvolvimento individual das crianças. Assim, as atividades nesse espaço lúdico constituem uma parte construtiva do desenvolvimento social das crianças e são uma necessidade funcional para as mesmas. Além disso, um maior entendimento dessas atividades irá promover a grande complexidade do desenvolvimento social infantil. As crianças devem estabelecer uma relação com o ambiente em que estão a brincar, pois a influência do local é muito importante. Além disso, a presença de outras crianças e o tamanho do grupo são fortes relações que implicam um determinado comportamento no espaço em que brincam (Moyles, 2006).

Normalmente, existem crianças que não são integradas nas brincadeiras podendo não permanecer totalmente isoladas dos colegas, sendo que fazem várias tentativas,

que são rejeitadas, de se reunir com as outras crianças, o que pode levar à construção de conflitos à medida que as crianças isoladas tentam integrar-se. Passado algum tempo, essas crianças podem acabar por se distanciar das restantes crianças, adotando uma postura de busca indicando que não estão mais interessadas na atividade e que estão a procurar algo melhor. A capacidade de cada criança de se integrar determinará a sua capacidade de estabelecer relações e desenvolver maiores competências (Moyle, 2006). As interações das crianças, umas com as outras, implica que estas se conheçam, confiem e desconfiem, representando a necessidade de negociar, escutar, ceder, cooperar, partilhar e organizar. A capacidade de conseguir partilhar depende do contexto familiar, da existência de irmãos ou outras crianças na família, da frequência ou não no jardim de infância. Depende também da personalidade da criança, dos medos, emoções e receios e da forma como foi educada (Cordeiro, 2007)

Segundo Prott (2010), é cada vez mais dada uma importância aos brinquedos oferecidos às crianças devido à proteção que se pensa que esses brinquedos dão, pois aparentam ser mais seguros e livres de qualquer risco. Este género de brinquedos pode comprometer o desenvolvimento de competências das crianças.

Como refere Ministério da Educação (1997, p.38):

“O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior. O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.”

Esse espaço deve ser motivador e estimulante de modo a oferecer às crianças liberdade de decisão e controlo sobre o seu mundo lúdico, de descoberta e construção, existindo igualmente proteção e planeamento educativo. No entanto, criam-se novas oportunidades para novas experiências de aprendizagem. Desta forma, assume-se uma “vigilância escondida”, onde as crianças podem explorar à sua vontade todos os materiais que para os adultos podem não ter grande significado, mas que para elas constitui algo importante (Vale, 2013), pois a vigilância constante

irá lesar o desenvolvimento pessoal (Prott, 2010). Além disso, possibilita-se à criança a capacidade de interagir de forma livre e autónoma com os materiais e com os colegas e a capacidade de aprender a lidar com os riscos e perigos que o espaço possa ter (Vale, 2013).

É essencial que exista um equilíbrio com a finalidade educativa (quando esta existe) de possibilitar que as crianças exerçam as suas capacidades em evolução e o desejo de agir de forma independente e responsável. É igualmente importante que as crianças aprendam a conhecer os perigos e riscos lidando com eles, aprendendo, assim, a proteger-se, a conhecer os seus limites e a avaliar o ambiente que as envolve, controlando-se perante novas situações (Vale, 2013). É fundamental salientar que, numa instituição em que nada acontece, esta pode tornar-se perigosa para as crianças que dela fazem parte, pois essa instituição dá às crianças poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes (Prott, 2010).

Algumas aprendizagens significativas podem destacar-se em experiências que têm fatores cruciais para o desenvolvimento das crianças, como o seu papel ativo e central na organização e estruturação das brincadeiras, a grande motivação e envolvimento durante o tempo em que as crianças estão a brincar e as interações de forma a possibilitar diferentes sentimentos, conhecimentos e afetos para que as crianças sejam capazes de resolver os problemas e construir projetos comuns. Os materiais/ objetos não estruturados (madeiras, portas de armários, eletrodomésticos, caixotes de papelão, entre outros) que são utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, ativam níveis elevados de imaginação e criatividade. Este tipo de experiências contribui para que a intencionalidade educativa vá ao encontro das motivações e necessidades do grupo de crianças (Vale, 2013). A criatividade caracteriza-se por ser uma forma de expressão que se adapta e é flexível ao pensamento em que a sua concretização produz originalidade, qualidade e significado. Todas as crianças têm criatividade, embora algumas tenham mais que outras. Deve recompensar-se as crianças e incentivá-las a continuar a ter as suas ideias, dando-lhes valor, mas os adultos não o devem fazer em excesso, pois podem interferir negativamente com o processo criativo (Cordeiro, 2007).

As crianças, através da sua criatividade, definem a realidade, modificam-na e adaptam-na mediante os seus desejos, o que faz com que a brincadeira lhes

proporcione liberdade de ação. Quando as crianças estão a brincar exprimem os seus sentimentos positivos e negativos mesmo que não falem, o que faz com que a brincadeira se torne uma linguagem primária da criança, dando-lhe a oportunidade de se libertar do seu mundo interior, das suas emoções e do seu mundo imaginário (Rosa, 2013).

Brincar é considerada uma das atividades mais importantes na formação global das crianças, uma vez que através da atividade lúdica são apresentadas às crianças situações que lhes permitem integrar na sua personalidade o mundo que as rodeia, estimulando o dinamismo e o desenvolvimento das condições propícias à autonomia da personalidade. O brincar é um impulso das crianças e satisfaz uma necessidade interior, uma vez que o ser humano apresenta uma tendência lúdica. Desta forma, o brincar é algo intrínseco às crianças e por não ser uma atividade estruturada, é uma expressão de vida das crianças (Rosa, 2013).

Brincar no exterior traz grandes benefícios para o desenvolvimento das crianças, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais. Ao brincar no exterior as crianças criam ligações com a natureza, beneficiando-as a nível físico, emocional, mental e espiritual, sendo que brincar no exterior promove o amor e respeito pela natureza, estimulando um espírito ecológico e consciência de cidadania (Rosa, 2013).

O espaço exterior pode ser considerado um espaço educativo, sendo um prolongamento do espaço interior, uma vez que também através dele advêm diversas potencialidades e oportunidades educativas, merecendo a mesma atenção do educador que o espaço interior (Ministério da Educação, 1997).

O meio ambiente não é controlado pela mão humana, mas sim pelo clima, estação do ano e temperatura, o que proporciona às crianças uma aprendizagem mais profunda uma vez que não se limita às ideias dos adultos. Ao proporcionar esta relação com a natureza, o adulto incentiva o desenvolvimento científico e estético, pois é permitido às crianças que apreciem a sua beleza e a observem. Assim, o exterior estimula o desenvolvimento de competências como a observação e a atenção e através da sua diversidade de estímulos sensoriais (sentir o vento no rosto, ver as folhas a cair e a mudar de cor, apreciar a fragilidade e beleza das flores, sentir o cheiro da chuva, tocar e apreciar seres vivos) alerta para a curiosidade das crianças incitando-as a saber e descobrir mais (Rosa, 2013).

O brincar tem várias vantagens, tais como o gozo puro e simples e o prazer físico, psicológico e emocional (Cordeiro, 2007).

Ao brincar as crianças vivenciam várias emoções, pois, por exemplo em jogos, o ganhar transporta alegria e o perder transporta tristeza, sendo muito positivo que as crianças, à partida, queiram ganhar. O importante é transmitir às crianças que tanto é possível ganhar como perder e que nem sempre se pode ganhar (Cordeiro, 2007).

3. Linguagem, voz e orientação da escrita

No estágio em jardim de infância foi possível verificar que todos os dias a educadora dava espaço às crianças para que elas contassem experiências novas que tenham vivido em casa, desenvolvendo um diálogo com o grupo, sendo notório que havia discrepâncias entre as participações, ou seja, algumas crianças participavam mais que outras. Assim, as crianças sentiam que estavam a contribuir, para que se iniciasse um tema de conversa, o que é importante para elas, pois sentem-se motivadas a interagir e a ter desejo e prazer em comunicar.

O ato de comunicar é uma interação natural e espontâneo que necessita de, pelo menos, duas pessoas que partilhem experiências, necessidades, desejos, sentimentos e ideias, existindo, assim, atenção e cooperação na partilha de significados. As crianças, ao comunicarem com várias pessoas (sejam adultos ou colegas) variam a quantidade e a qualidade das suas interações comunicativas, aumentando o seu espaço comunicativo (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Na educação pré-escolar, a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido uma importância essencial (Ministério da Educação, 1997).

Um objetivo fundamental da educação pré-escolar é a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, sendo da responsabilidade do/a educador/a criar condições de aprendizagens para as crianças. Para tal, é necessário criar um clima de comunicação cuja linguagem do/a educador/a (forma como fala e se exprime) seja um modelo para a sua interação com as crianças e para a aprendizagem das mesmas (Ministério da Educação, 1997).

As crianças começam a adquirir e a desenvolver a sua língua materna de forma natural e espontânea através das interações que estabelecem com as outras pessoas que se encontram à sua volta.

Como refere Sim-Sim *et al.* (2008, p.11):

“Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpretando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a

criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante”.

A qualidade do contexto influencia o desenvolvimento da linguagem das crianças, sendo necessário que o ambiente seja linguisticamente estimulante e que proporcione experiências enriquecedoras, tornando-se desafiantes para as crianças de forma a elas terem a possibilidade de se desenvolverem a nível cognitivo, linguístico e emocional (Sousa, 2012).

As crianças, quando chegam ao jardim de infância pela primeira vez, levam diferentes vivências sociais e culturais e diferentes conhecimentos, o que tem influência nas suas atitudes e aprendizagens. O jardim de infância, tem, portanto, de criar oportunidades para as crianças desenvolverem as suas capacidades que são essenciais para o seu futuro social e escolar. Desta forma, o ambiente linguístico deve ser rico e estimulante para todas as crianças (Sousa, 2012).

Assim, é necessário escutar as crianças, dando-lhes voz, uma vez que a criança é um ser ativo, competente e com direitos. As crianças são co-construtoras de conhecimento, identidade e cultura, sendo participantes ativas e co-construtoras de significado. Desta forma, as crianças são possuidoras de uma voz própria, que deve ser tida em consideração, envolvendo-as num diálogo onde existam tomadas de decisão, uma vez que na base está a compreensão das crianças como ativas e com iniciativa, como interativas e construtoras de conhecimento, como criativas e investigadoras. Por isso, existem dois princípios básicos e complementares: a crença nos direitos das crianças e a crença na competência das crianças (provoca uma imagem da criança que foi desenvolvida de forma lenta: ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional. Esta crença está relacionada com a crença das crianças para compreenderem, refletirem, darem respostas válidas e participarem na vida social, uma vez que as perspetivas das crianças são sensíveis às características estruturais e dinâmicas dos contextos em que estão inseridas) (Oliveira-Formosinho, 2008).

Tendo em conta a pedagogia de participação em que se constrói o quotidiano educativo, concebe-se a criança como um ser com poder e capacidades que, sendo exercitadas, tornam o indivíduo numa entidade ativa que intervém no curso dos

acontecimentos à sua volta, - lendo o mundo e interpretando-o, construindo saberes e cultura e participando como pessoa e cidadão na vida da família, da escola e da sociedade. Desta forma, as crianças possuem competências para o seu direito a participar em vários domínios, tais como áreas de conhecimento, relações e interações, relações de poder e processos investigativos (Oliveira-Formosinho, 2008). Na base do desenvolvimento moral das crianças encontra-se a orientação social, o autocontrolo, a adesão às normas e a autoestima.

Na interação com o/a educador/a há uma grande variedade de estímulos, sendo que o/a educador/a é um modelo para as crianças, pois há muitas palavras que são ditas pela primeira vez no jardim de infância, devendo existir regras de estrutura e uso da língua que são solidificadas na sala de jardim de infância. É, então essencial que existam conversas entre os adultos e as crianças de forma a facilitar o processo de desenvolvimento da linguagem, pois as crianças necessitam de oportunidades para conversar requerendo mais atenção e tempo por parte dos adultos (Sim-Sim *et al*, 2008).

Além de ser dada liberdade às crianças, quando estas transgridem os limites estabelecidos pelo/a educador/a, este/a deve agir, apoiando-se numa abordagem pedagógica socioconstrutivista, caracterizada por algumas regras que são construídas no contexto, sendo as crianças convidadas a refletir acerca das regras e a discuti-las com o/a educador/a e com os pares (Oliveira-Formosinho, 2008).

Relativamente às aprendizagens das crianças, o ambiente familiar com vantagens socioeconómicas, atitudes por parte dos pais e dimensão do agregado familiar estava relacionado com o desempenho das crianças na leitura, sendo muito mais importante o facto de os pais ouvirem regularmente ou não os seus filhos ler do que a competência linguística dos pais ou o quociente de inteligência da criança (Siraj-Blatchford, 2005). Posto isto, é muito importante para as crianças que exista consenso entre as aprendizagens que efetuam em casa e no jardim de infância de forma a que os resultados sejam superiores.

As crianças entram no jardim de infância já com muitos conhecimentos e capacidades, pois aprendem muitas coisas em casa e na comunidade em que estão inseridas. Os seus padrões de aprendizagem são desenvolvidos durante as suas experiências diárias naturais, sendo que a forma como as crianças articulam e

refletem acerca destas aprendizagens depende das expectativas dos adultos que as rodeiam (Siraj-Blatchford, 2005).

A adaptação intelectual da criança depende da sua adaptação ao meio social e da sua adaptação ao meio físico e material, o que proporciona uma base forte para a prática educativa, pois explica tanto a aprendizagem como a motivação (Siraj-Blatchford, 2005).

Nestas aprendizagens estão muito presentes as relações adulto-criança, influenciando todos os aspetos do desenvolvimento – afetivo e da personalidade – estando estes intimamente ligados com o desenvolvimento intelectual e moral. As interações sociais e cooperativas entre adultos e crianças funcionam de forma a promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Para além das reais capacidades de autonomia das crianças, o principal desafio para os/as educadores/as, tendo em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida por Vygotsky (1998), é definir os limites dessa zona igualando o apoio ou a “colocação de andaimes”. Para que o currículo seja apropriado para as crianças pequenas deve ser criado tendo em conta as necessidades e características do grupo e individuais (Siraj-Blatchford, 2005).

O desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico seguem a par numa relação mutuamente obrigatória. As atitudes dos/as educadores/as e dos pais relativamente aos objetivos a cumprir, relacionados com a linguagem, são influenciados por valores étnicos, de classe social e de grupo nacional (Hohmann *et al*, 1979).

A linguagem é um instrumento de pensamento e um meio de comunicar, devendo ser estimulada de forma a integrar-se na aprendizagem ativa, pois não deve estar separada das experiências-chave do currículo, mas integrada nelas. Desta forma, o adulto deve conduzir o vocabulário, conceitos e formas linguísticas em relação à atividade das crianças (Hohmann *et al*, 1979).

A complexidade da linguagem evolui como resultado de conversas entre as crianças e os adultos onde é mais importante a forma como os adultos dirigem o discurso que as recompensas às crianças por estas expressarem algo de forma a agradar os adultos. A linguagem mais complexa que os adultos têm em relação às crianças pode ser eficaz, na medida em que possibilita às crianças expandirem o seu

vocabulário, mas não possibilitando que as crianças pensem que têm uma linguagem inadequada (Hohmann *et al*, 1979).

A linguagem possibilita comunicar com os outros de forma a contarmos-lhes episódios que eles não conseguiram observar. Ao contar episódios, por exemplo, do fim de semana, aos colegas todas as semanas, permite às crianças evoluir de forma gradual o sentido que tem do passado e do futuro através da ajuda do/a educador/a que incentiva o diálogo e pode questionar as crianças acerca do que fará, com quem, como, etc. Entre os três e os cinco anos, à medida que as crianças se desenvolvem é fundamental que os adultos alarguem a perspetiva temporal e espacial das suas conversas com as crianças, o que deve ser feito progressivamente e tendo em consideração, sempre, a experiência partilhada (Hohmann *et al*, 1979).

As crianças desenvolvem os sistemas de regras linguísticas da sua língua materna por estádios que mostram grande estabilidade sequencial de criança para criança.

É de salientar a importância das interações adulto-criança, pois estas permitem determinar se realmente se está a agir consoante a pedagogia participativa, sendo essas interações o meio central da pedagogia participativa, onde se deve desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las (Oliveira-Formosinho, 2011).

A pedagogia de participação tem por base a aprendizagem experiencial, incorporando a co-construção dessa mesma aprendizagem. A aprendizagem experiencial incorpora quatro áreas: as identidades, as relações, as linguagens e os significados. Desta forma, a construção das interações pedagógicas que conciliam o direito que cada criança tem de ser respeitada e de participar, o que tem merecido especial atenção e reflexão de profissionais desta área (Oliveira-Formosinho, 2011).

Devem ser criadas oportunidades de aprendizagem para as crianças, sendo que estas devem proporcionar experiências no desenvolvimento das identidades e das relações assim como na aprendizagem das línguas. Para que tal aconteça é importante trocar informações com as crianças relativamente a diversas áreas tendo em conta o nível das grandes finalidades, o nível dos objetivos, o nível das experiências de aprendizagem e a sua avaliação. É de realçar que é fundamental garantir que o aprender esteja introduzido no aprender a aprender (Oliveira-Formosinho, 2011).

As experiências vividas pelas crianças são essenciais para a aprendizagem dos instrumentos culturais e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, reflexão) quando realizadas através de processos de exploração, em comunicação social e interpessoal. Assim, para que seja percebido o desenvolvimento da criança, é necessário ter em consideração as necessidades desta e os incentivos que são eficazes para a colocar em ação, pois o seu progresso liga-se a uma mudança de motivações e incentivos, por exemplo, o que é de interesse para um bebé não é para uma criança que seja um pouco maior. A criança satisfaz algumas das suas necessidades no brinquedo, sendo que essas necessidades evoluem no decorrer do desenvolvimento (Vygotsky, 1998).

O/A educador/a deve provocar conversações, comunicações, diálogos em torno das experiências vividas pelas crianças colocando à disposição das crianças documentação que as ajude a identificar processos de aprendizagem, celebrar realizações e construir-se como pessoa com capacidades para aprender. Enquanto as crianças narram o aprender, descobrem processos e realizações, descobrindo-se a si próprias e aos outros nesses processos. Assim, narrar é um processo de criação de significado que permite compreensão, uma vez que ao narrar as crianças mostram o seu modo de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros e das relações. Além disso, o modo como se aprende influencia a construção pessoal, social, cívica e cognitiva das crianças (Oliveira-Formosinho, 2011).

Enquanto estava com crianças na mesa a fazer desenhos, observei que as crianças escreviam sempre o nome, no entanto, uma delas enganou-se e começou a escrever do outro lado da folha mas ao contrário. Mais tarde, observei também, pelo menos, outra criança a fazer o mesmo e esse assunto captou a minha atenção.

Atualmente, não há crianças que não contactem com o código escrito e por isso, ao entrar no jardim de infância já têm algumas ideias sobre a escrita, sendo importante tirar partido do que as crianças já sabem. Não é, portanto, uma introdução “clássica” à escrita, mas facilita a emergência da linguagem escrita (Ministério da Educação, 1997).

O meio que envolve as crianças quando estas chegam ao jardim de infância possibilita-as de ter um bom desempenho, ou não, a nível da aprendizagem da linguagem escrita e oral. Assim, segundo Martins e Niza (1998), “as práticas

familiares não são as únicas que podem influenciar o desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprender a ler e a escrever e as concepções sobre aspetos figurativos e conceituais da linguagem escrita”. Desta forma, as experiências educativas que serão desenvolvidas pelas crianças no jardim de infância são muito importantes para o seu futuro, tendo o/a educador/a a responsabilidade de decidir estratégias de intervenção pedagógicas, no que respeita à organização do espaço, à rotina, aos materiais que a sala possui nas diversas áreas de forma a desenvolver a linguagem escrita e essencialmente a linguagem oral (Martins & Niza, 1998), ou seja, o/a educador/a deve desenvolver as tarefas em sala através de experiências significativas das crianças de forma que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem; respeitar a linguagem das crianças; valorizar as descobertas das crianças, auxiliando-as na descoberta da linguagem; encorajar tentativas de leitura e escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento; apresentar-se como modelo, utilizando linguagem apropriada às crianças, escrevendo e lendo para as crianças; diversificar os materiais tendo em conta as necessidades das crianças de modo a que as tarefas não se tornem monótonas e desmotivantes; planificar o tempo e as tarefas de forma que as crianças tenham tempo para a exploração da leitura e escrita e envolver a família e a comunidade nas aprendizagens das crianças (Martins & Niza, 1998).

Segundo estes autores, o/a educador/a deve explorar experiências vivenciadas pelas crianças e que elas levem para a sala, sendo a voz das crianças ouvida e passada para a linguagem escrita uma vez que as descobertas das crianças devem ser salientadas e trabalhadas com as crianças para que estas se tornem confiantes em si mesmas, vendo no/a educador/a um modelo de confiança/ modelo a seguir, fazendo tudo à sua semelhança. Como o erro faz parte da evolução das crianças, o/a educador/a deve incentivá-las a ler e escrever como sabem.

4. Bem-estar emocional, desenvolvimento e motivação da criança

A educadora e a auxiliar do grupo mostravam sempre grande preocupação com o bem-estar das crianças, ou seja, não mostravam apenas preocupação quando as crianças se encontravam doentes, mas sim também nos momentos em que as crianças chegavam à sala do jardim de infância, acariciando-as e mimando-as sempre que vinham com uma cara mais triste, fazendo com que se sentissem melhor e em pouco tempo já estavam a brincar com os amigos.

Avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é ter em atenção dois aspetos: o bem-estar emocional e a implicação que são experienciados pelas crianças. Em educação de infância o adulto deve ter em conta a experiência da criança, reconstruindo significados através das expressões, palavras e gestos das mesmas. Desta forma, quando o/a educador/a quer perceber como cada criança está num determinado contexto, primeiro deve explorar o grau em que ela se sente à vontade, age espontaneamente, mostra vitalidade e autoconfiança, pois os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os/as educadores/as que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem (Portugal & Leavers, 2010).

O bem-estar emocional é um estado particular de sentimentos reconhecido pela satisfação e prazer, uma vez que enquanto o indivíduo está relaxado, expressando serenidade, sente-se a sua energia e vitalidade, estando aberto ao que o rodeia, conjugando a situação com as suas necessidades. O indivíduo tem um autoconceito positivo e sente-se bem consigo próprio. Assim, a satisfação das necessidades básicas é fundamental ao nível do bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos, sendo que essas necessidades correspondem a necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir competente e de significados e valores. Existem alguns indicadores de bem-estar emocional, sendo eles: a abertura e receptividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio. Estes indicadores não necessitam de estar todos presentes para que seja possível falar em bem-estar emocional. Os níveis de bem-estar emocional dividem-se em muito

baixo, baixo, médio/ neutro ou flutuante, alto e muito alto (Portugal & Leavers, 2010).

A implicação corresponde à qualidade da atividade humana que tem por base a concentração e persistência e se caracteriza pela motivação, interesse e fascínio e abertura aos estímulos, sendo determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. É um conceito dinâmico que não pode levar ao rotular de uma criança. A escala de implicação para crianças dá a possibilidade aos/às educadores/as de observar e avaliar a implicação numa escala de pontos. O nível de implicação reflete o que as condições ambientais provocam na criança, não existindo relação entre capacidade ou incapacidade da criança para se implicar. Representa um sinal para o/a educador/a pois mostra a forma como as ofertas educativas ou condições despertam nas crianças. No nível 1 – a criança está mentalmente ausente; nível 2 – existem ações com muitas interrupções; nível 3 – a criança está a fazer algo, mas não existe concentração, motivação ou prazer na atividade; nível 4 – existem momentos de intensa atividade mental e nível 5 – a implicação é total, existindo concentração absoluta, entrega e fascínio e qualquer interrupção é vivida de uma forma frustrada. Estes níveis de implicação ajudam o/a educador/a a tomar consciência sobre algumas prováveis limitações do espaço e das interações, ainda que este trabalhe em prol do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal & Leavers, 2010).

Caso as crianças do grupo venham de lares estáveis, carinhosos e estimulantes e se forem crianças com poucas dificuldades emocionais, se for um grupo motivado, o/a educador/a obterá melhores resultados e sente-se estimulado pelas respostas entusiásticas das crianças. No entanto, caso o grupo de crianças seja mais problemático é mais difícil para o/a educador/a tirar satisfação e sentimento de sucesso, uma vez que a implicação é influenciada pelo contexto do jardim de infância. Assim, avaliar o nível de implicação não é um processo simples, linear e racional nem o resultado de uma soma de diferentes sinais de implicação (Portugal & Leavers, 2010).

Os indicadores de implicação são os seguintes: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação (Portugal & Leavers, 2010).

Uma criança pode ser bem sucedida em tarefas que podem não ter grande implicação nem grande desenvolvimento de capacidades. Então, isso deve-se ao nível do domínio de competências e não ao que a criança aprendeu de uma forma superficial, pois desta forma a aprendizagem desaparece quando acaba o apoio do adulto ou quando a criança se confronta com uma nova situação-problema. O importante é estimular o desenvolvimento de uma autoestima positiva, desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento do raciocínio e pensamento concetual, impulso exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social. É fundamental valorizar a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e construir a atitude básica de ligação ao mundo (Portugal & Leavers, 2010).

Uma das finalidades da Educação Pré-Escolar é organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais. Este conjunto de experiências constitui o currículo (Ministério da Educação, 1997).

O desenvolvimento pessoal e social familiariza-se com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, de modo a implicar o desenvolvimento de atitudes e valores, passando pelas áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo. Assim, a educação deve beneficiar atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem (autoestima positiva, curiosidade e desejo de aprender, auto-organização/ iniciativa, criatividade e sentimento de ligação ao mundo) (Portugal & Leavers, 2010).

Todos os aspetos referidos anteriormente interligam-se com a motivação, sendo que esta pode ser encarada através de dois pontos de vista, que são o ponto de vista do desenvolvimento e o ponto de vista das forças que induzem o crescimento das estruturas mentais e certificam a sua utilização. Existe diferença entre forças do crescimento e os impulsos, no entanto, ambos são de natureza cíclica (forças do crescimento: podem durar meses; impulsos: curta duração) (Elkind, 1978).

Existem fases características que mostram a capacidade cognitiva no processo de desenvolvimento. Há um período de busca de estímulo em que os estímulos captados se convertem em crescimento cognitivo, sendo que a natureza do estímulo desempenha um papel mais ou menos secundário. Relativamente ao

desenvolvimento do processo mental, existe uma flexibilidade no que respeita aos estímulos ambientais. Além disso, as crianças buscam o estímulo-nutriente (em que o nutriente corresponde a algo que faça desenvolver alguma capacidade), sendo capazes de obter nutrientes essenciais a variadas formas de alimentação, do mesmo modo que ocorre o crescimento mental. Uma vez adaptada a determinados alimentos, estabelecem-se preferências duradouras. Uma outra característica dos ciclos de crescimento mental corresponde à filtragem e armazenamento do estímulo, em que a criança deve eliminar os estímulos que a distraem da sua motivação. A filtragem e armazenamento do estímulo corresponde aos momentos em que a criança encontra algo que desenvolva o seu crescimento mental. Os estímulos podem ser retidos por elaboração consciente, mas armazenados inconscientemente para uma futura elaboração. Por exemplo, quando as crianças são levadas ao Jardim Zoológico ou ao circo, pois há uma numerosa e valiosa quantidade de estímulos recebidos, no entanto, como são demasiados para serem utilizados de imediato, o que acontecerá é que a criança começará a falar ou desenhar sobre esses momentos algumas semanas depois da visita. No ciclo de formação da estrutura cognitiva, numa fase final, ocorre o aparecimento do jogo intelectual que tem sido descrito como uma preparação para a vida, uma descarga de energia excedente e como um mecanismo para se atingir o completo domínio, servindo, o jogo, como uma junção de todas essas funções. Grande parte da alegria do jogo é causada pelo facto de a criança conhecer o que se pode esperar, ou seja, ter dominado a situação por completo (Elkind, 1978).

O bem-estar das crianças passa também pelo respeito, encorajamento e elogio às mesmas por parte do adulto. Relativamente ao facto de o/a educador/a estruturar as brincadeiras das crianças, no que respeita a construir um castelo “corretamente” ou completar um puzzle como deve ser, esta pode estar a pensar que assim a tarefa se torna mais proveitosa, no entanto, o que resulta deste processo é uma série de regras, ordens e correções que normalmente tornam a experiência pouco gratificante tanto para o/a educador/a como para as crianças. Além disso, a brincadeira deve ser adequada a cada criança, ou seja, as crianças necessitam de praticar e ensaiar uma determinada atividade para terem o sentimento de confiança perante as suas capacidades. Caso as crianças sejam pressionadas a experimentar uma atividade nova, podem sentir-se incompetentes ou frustradas, desistindo de brincar com o

adulto porque o desafio é demasiado elevado. Desta forma, o adulto deve esperar que seja a criança a tomar a iniciativa de fazer algo mais complexo (Webster-Stratton, 2013).

Torna-se, então, importante estar atento aos sinais que cada criança transmite, neste caso, relativamente ao seu nível de desenvolvimento para determinada atividade, não a forçando a fazer algo que lhe cause o sentimento de frustração por ter de fazer algo para o qual não se sente preparada. Se a criança não se mostrar interessada em fazer algo, o melhor será ela fazer algo que realmente queira, esperando pela altura em que a criança mostre interesse por realizar a atividade que não lhe estava a causar bem-estar e nessa altura incentivá-la a fazê-la. É importante dar oportunidade às crianças para pensar, explorar e fazer novas experiências (Webster-Stratton, 2013).

As críticas ou correções como “Não, isso não é aí!” ou “Não, não é assim que se faz!” desencorajam as crianças de explorar as suas ideias ou experimentar novas formas de usar os brinquedos. Este tipo de correções não estimula a criatividade e transmite a ideia de que o objetivo de brincar é a perfeição, sendo que o importante é criar e experimentar. Desta forma, deve-se elogiar as ideias, o raciocínio e o comportamento das crianças, sendo que este ato pode reforçar várias competências como a capacidade de concentração, a persistência, a expressão de sentimentos, a cooperação, a motivação e a autoconfiança. Deve-se elogiar de forma entusiasmada os esforços das crianças. Os momentos em que as crianças estão calmas, relaxadas, contentes, curiosas, excitadas, confiantes, orgulhosas, frustradas ou tensas devem ser realçados e comentados de forma a fazer com que as crianças se habituem a associar o que sentem num determinado momento a uma palavra, o que será útil para o desenvolvimento do seu vocabulário emocional e, gradualmente, conseguirem expressar de forma autónoma os seus sentimentos. É importante fazê-las ter consciência de que nos momentos em que estão mais calmas se sentem mais contentes e que têm sentimentos positivos e também ajudam os comentários sobre sentimentos negativos (Webster-Stratton, 2013).

Encorajar o “faz-de-conta” é importante, uma vez que consolida o imaginário das crianças, o seu pensamento criativo e narrativo, ajudando as crianças a gerir emoções e partilhar sentimentos. A fantasia ajuda as crianças no jogo simbólico e a distinguir

a realidade do que não é realidade, sendo que o “faz-de-conta” permite experimentar os sentimentos dos outros, o que lhes permite compreender e ser sensíveis às emoções dos outros (Webster-Stratton, 2013).

Encorajar as crianças a resolver os seus problemas também tem a sua importância, pois ajudar demasiado ou assumir a realização de determinadas atividades diminui a confiança e a autoestima da criança, desenvolvendo a dependência dos adultos. Assim, quando as crianças estão a brincar, o adulto deve aproveitar para estimular a resolução de problemas e o brincar autonomamente, dando apoio, elogiando e encorajando o suficiente para que a criança continue com a sua atividade, sendo que o truque é ajudar sem assumir o controlo. Desta forma, o adulto encoraja a capacidade das crianças para resolverem problemas sozinhas. No entanto, não se deve encorajar as crianças em momentos em que estão sossegadas a brincar ou cumprem as suas tarefas sem se queixarem, pois o elogio e o incentivo devem ser utilizados para orientar as crianças nos seus passos para atingir algumas competências novas, para as ajudar a construir a uma auto imagem positiva e proporcionar a motivação necessária para não desistirem de uma tarefa mais complicada. O adulto deve elogiar e encorajar a criança sempre que presenciar um comportamento positivo (Webster-Stratton, 2013).

O elogio não estraga as crianças nem as leva a fazer algo apenas com vista à recompensa, pois as crianças que fazem algo com vista a receber recompensa são aquelas que não costumam receber elogios ou reforço por parte dos adultos. As crianças que recebem mais elogios desenvolvem a sua autoestima e tendem a elogiar os outros com mais facilidade, o que pode ter efeitos a longo prazo, ou seja, se estão habituadas a receber mensagens positivas do adulto é mais provável que interiorizem essa disposição e que a utilizem para fortalecer a confiança em si próprias, assim como na sua relação com os outros. Caso as crianças estejam perante um adulto negativo e que apenas lhes transmita sentimentos de negatividade, elas vão moldar-se de acordo com os comportamentos e expressões que observam. O elogio tem como objetivo realçar e potenciar o comportamento positivo com o conhecimento da criança. Estes devem ser eficazes e, para isso, devem ser elaborados com entusiasmo, ou seja, com energia, sensibilidade e sinceridade. Estes elogios devem ser feitos, essencialmente, a crianças desatentas, impulsivas e distraídas. O elogio deve ter

claras descrições dos comportamentos positivos, expressões faciais de aprovação e carícias (Webster-Stratton, 2013).

Para que o elogio seja mais eficaz deve ser feito de imediato, ou seja, nos cinco segundos após o comportamento positivo de forma a incentivar as crianças assim que elas comecem a adotar o comportamento desejado. No entanto, para que seja feito o elogio, o comportamento da criança não necessita, obrigatoriamente, de ser perfeito, pois quando uma criança começa a dar os primeiros passos num determinado comportamento, em direção ao objetivo, deve ter o reforço do adulto. Caso o adulto espere até que o comportamento seja como ele pretende, a criança pode desistir de o fazer por falta de entusiasmo (Webster-Stratton, 2013).

Existem cinco capacidades dispostas por cinco domínios. Elas são: conhecer as nossas próprias emoções, gerir as emoções, motivarmo-nos a nós mesmos, reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos. É importante perceber o que se sente em determinado momento e, além disso, perceber também como se sente, pois estes aspetos podem auxiliar no momento em que escolhemos o que fazer. Assim, é possível que o nosso pequeno mundo se torne rico em soluções adicionais de modo a saber como agir (Vale, 2012).

As crianças necessitam de compreender as situações que envolvem as emoções, as intenções que estão na mente dos outros e ter em consideração outras informações que possam surgir e compreender a reação emocional, rotulando essa experiência de modo a ter facilidade em comunicar de forma verbal os seus sentimentos. As crianças que crescem em famílias onde não são bem tratadas apresentam maior dificuldade em perceber as emoções dos outros, existindo, na interação com os colegas, agressividade e retraimento (Vale, 2012).

Aos seis anos as crianças já mostram mais facilidade em se colocar na perspetiva do outro e agir perante isso. As crianças ao se colocarem no lugar do outro desenvolvem a capacidade de afeto empático, o que as leva a seguir determinados princípios morais. O estado emocional das crianças pode não se manifestar fisicamente (por exemplo, através de expressões faciais), o que corresponde a uma dissimulação emocional que surge como uma estratégia de gestão emocional, sendo eficaz quando contribui para o bem-estar da criança ajudando nas negociações em caso de conflito, pois o comportamento pode ter impacto de forma positiva ou

negativa no outro. As crianças já têm consciência que em certas situações não se deve revelar os sentimentos para que não se gerem consequências negativas, ou seja críticas ou troça (Vale, 2012). Em estudos realizados é possível verificar que cada vez mais as crianças não têm diálogo com os pais e com o passar do tempo são as relações com os amigos que aumentam (Vale, 2012).

A inteligência emocional abrange competências pessoais e sociais importantes para o ser humano, uma vez que promove um estado de espírito positivo e pode ser vista numa perspetiva de saúde pública na medida em que é uma capacidade que promove o bem-estar. É na infância que as crianças são preparadas para a forma como se veem a si próprias, aos outros e ao mundo que as rodeia, sendo relevante salientar a importância das práticas educacionais que dizem respeito ao campo socioemocional tendo como objetivo agregar a promoção do bem-estar, a prevenção de problemas socioemocionais e a intervenção. Assim, é importante que exista partilha de experiências emocionais positivas entre os pais e as crianças, as crianças e os/as educadores/as e as crianças e os pares, uma vez que estas interações contribuem para o desenvolvimento do bem-estar socioemocional pois, as relações que se estabelecem numa sala pode influenciar a vida das crianças, sendo que os/as educadores/as podem contribuir bastante para essas relações (Vale, 2012).

As atitudes dos/as educadores/as são um fator importante que determina a eficácia com que as crianças desenvolvem as suas competências socioemocionais e, por consequência, o seu bem-estar. Este fator é um dos meios pelos quais as competências são transmitidas, sendo o/a educador/a uma peça fundamental neste relacionamento. Dada a importância deste assunto, os/as educadores/as devem ter consciência de que também necessitam de estar preparados/as emocionalmente para poder desenvolver relações com as crianças e a equipa educativa e para conseguir gerir da melhor forma todo o trabalho, pois se os/as educadores/as apresentam barreiras nesta área não conseguirão ajudar as crianças no desenvolvimento de competências que promovam o bem-estar, uma vez que esta é uma tarefa delicada (Vale, 2012).

É essencial dar primazia ao bem-estar emocional e à saúde mental na infância, uma vez que o/a educador/a quer assegurar que todas as crianças estão aptas a enfrentar a sua vida escolar com sucesso. Para tal, o/a educador/a deve aliar-se aos

pais, decisores oficiais e políticos de forma a reconhecerem a importância da saúde física, social e emocional que geram o bem-estar (Vale, 2012).

5. Abordagem de Mosaico

A abordagem de mosaico é uma metodologia que pode ser implementada nos Jardins de Infância para dar voz às crianças, o que não implica apenas a transmissão de ideias mas também formas criativas para expressar pontos de vista e experiências (Edwards *et al*, 1999). Com esta abordagem a criança passa a ter um papel interventivo na ação, sendo muito importante o seu envolvimento e participação no desenrolar do processo educativo. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), uma participação ativa das crianças, permite-lhes construir a sua própria aprendizagem, através da criação de espaços pedagógicos onde se realizam interações e se estabelecem relações que sustentam as atividades e os projetos.

Segundo Clark e Moss (2001), a abordagem de mosaico recorre a diferentes formas de recolha de informação dando voz às crianças e às suas linguagens acerca dos espaços do jardim de infância (JI). Esta abordagem adapta-se a diferentes instituições e tem na vivência da própria criança o ponto de partida para a análise, sendo importante o papel do/a educador/a na recolha destas informações. Assim, as crianças têm um papel participativo de modo a que se reconheçam as suas competências e para tal, deve-se escutar as crianças, não partindo do pressuposto que estas já sabem as respostas (Clark, 2010). Na abordagem de mosaico as crianças e os adultos (profissionais, pais e técnicos) são co-construtores de significados e refletem sobre estes, ouvindo, observando, documentando e interpretando experiências vividas pelas crianças. Na abordagem de mosaico é, portanto, necessário ter em conta as opiniões das crianças relativamente aos diferentes temas a tratar, o que implica incorporar, na prática, conversas que permitam recolher informações sobre as opiniões das crianças (Clark & Moss, 2001).

A abordagem de mosaico é um método que permite ao/a educador/a tornar a criança um ser participante e ativo na sua aprendizagem sendo necessário respeitá-la, valorizá-la e elogiá-la quando esta dá a sua opinião, expressa emoções, coloca dúvidas e se mostra envolvida no processo (Moss & Clark, 2005). Neste método a desenvolver com as crianças são utilizados instrumentos tradicionais de pesquisa, de observação e entrevistas, assim como a utilização de câmaras, a elaboração de mapas

e circuitos guiados pela criança, o que torna esta metodologia mais participativa (Moss & Clark, 2005). Dado que as crianças são consideradas especialistas da sua própria vida e fornecem informações sobre os seus pontos de vista e sobre as percepções das suas experiências, quando têm oportunidade de fotografar o que consideram mais relevante, as crianças fotografam o que mais gostam, o que menos gostam e o que mudariam, sendo mais fácil para o/a educador/a compreender o ponto de vista das crianças. Assim, ao nível dos circuitos, as crianças têm oportunidade de escolher esses mesmos locais, passando por eles e fotografando-os. No final, com essas fotografias, é possível cada criança construir o seu próprio mapa tendo como base o passeio que fizeram, refletindo de acordo com os seus interesses, experiências e prioridades. Na construção destes mapas, as crianças acabam por mostrar a forma como veem e vivem o espaço onde estão diariamente, o que permite que os adultos obtenham informação sobre o ambiente da criança e relacionem as suas escolhas com os aspetos das suas vidas, sem ser necessário recorrer à linguagem verbal (Hart, 1997).

De forma a entender os pontos de vista das crianças, deve-se também recorrer a conversas informais individualizadas que permitam partilha de informações e discussão de opiniões entre criança e educador/a, educador/a e os pais e educador/a e auxiliar de modo a conhecer as suas perspetivas; documentação e observação em que se procura conhecer e registar as ideias das crianças observando qualitativamente os acontecimentos através de fotografias, vídeos, entre outros. Além disso, também a manta mágica é um método de compreensão destes pontos de vista, pois é um momento de observação e reflexão de todos os mapas elaborados pelas crianças de forma a perceber as várias opiniões sobre o espaço e também divulgar às restantes crianças o trabalho desenvolvido por todos os elementos envolvidos.

A abordagem de mosaico apresenta diversas fases. A primeira fase consiste na recolha de documentação por crianças e adultos para obter as perspetivas resultantes da observação e reunião com as crianças. Nesta primeira fase decorreu a primeira conversa de apresentação da abordagem às crianças, onde se procurou mostrar a necessidade da sua intervenção e responsabilidade neste processo, criando com as crianças um compromisso. Após este momento questionámos as crianças sobre quem queria participar e seguimos para a realização de um desenho sobre o que mais

gostam na instituição. Depois realizaram-se os circuitos com as crianças (individualmente) pela instituição, tendo sido disponibilizada uma máquina fotográfica para tirarem fotografias ao que mais gostam, menos gostam e o que mudariam (Figura 19).



Figura 19 – Crianças a tirar fotografia ao espaço que mais gosta no JI.

No final de cada circuito realizámos as entrevistas a cada criança. Posteriormente, algumas crianças recortaram todas as fotografias e em grupos de dois escolheram quais as fotografias que tinham tirado (Figura 20) e colaram numa folha de papel A3 pela seguinte ordem: o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que mudariam, pois foi esta a ordem do circuito. Junto às fotografias do que mais gostaram desenharam uma cara muito feliz, do que menos gostaram desenharam uma cara triste e do que mudariam desenharam uma cara feliz. Todos os desenhos foram feitos com marcadores à escolha das crianças (Figura 21).



Figura 20 – Crianças a escolherem as suas fotografias.



Figura 21 – Mapa de uma criança.

De seguida, juntámos para cada criança outra folha A3 onde a criança teve de reconhecer e colar o seu desenho (Figura 22).



Figura 22 – Criança a colar o seu desenho.

No final foram escritos alguns comentários das crianças acerca de todo o processo. Para iniciar, formulámos algumas questões orientadoras (Apêndice 12) às quais pretendíamos dar respostas com todas as entrevistas que iríamos realizar. Ainda nesta fase existiu uma conversa com a auxiliar (Apêndices 10 e 14) e com os pais procurando questioná-los acerca da opinião das crianças sobre os espaços (Apêndices 11 e 14). É de salientar que a educadora referiu que não respondia oralmente, mas que respondia a tudo por escrito (Apêndices 10 e 14). No final realizou-se a manta mágica que incluiu a junção de todos os processos de cada criança que participou, dando a conhecer a todos as suas perspetivas acerca dos espaços do JI. Assim, todas as crianças podem comparar os diferentes pontos de vista de cada criança e refletir de acordo com o que elas próprias pensam, dando a sua opinião. As crianças que não quiseram participar, ao ver os trabalhos, na reunião em grande grupo, tiveram a oportunidade de partilhar também connosco e com os colegas o que mais e menos gostam no JI, assim como o que mudariam (Apêndice 13 e 15). Após ouvirmos as opiniões das crianças, conversámos com elas e perguntámos o que parecia a junção de todos os trabalhos que estavam no tapete. Visto que não obtivemos resposta por parte das crianças sugerimos que fosse uma manta e posteriormente perguntámos se não seria uma manta mágica por ter todos os trabalhos das crianças que quiseram participar e por ter várias fases daquilo que as

crianças fizeram. As crianças concordaram e o passo seguinte foi perguntar como iríamos afixar a manta, ao que, visto termos pouco espaço, sugerimos às crianças colocar na parede de uma das salas, ao qual as crianças concordaram.

A segunda fase da abordagem de mosaico consiste na reunião da informação para dialogar, refletir e interpretar os dados recolhidos, com base na documentação e observação, que decorreu em simultâneo com a primeira fase. Nesta fase realiza-se uma triangulação de dados, que permite perceber as informações mais relevantes para o trabalho com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2008). Assim, a triangulação de dados permite relacionar dados qualitativos e quantitativos, assim como estes com informações recolhidas, permitindo obter dados que originam novas interações com os pais e discutir sugestões e alterações a fazer em conjunto. O tratamento destes dados permite, portanto, fazer uma reflexão sobre a prática profissional e a forma como modificar e adaptar estratégias, de modo a promover uma intervenção adequada com as crianças, através de uma avaliação, reformulação e fundamentação da prática (Ponte, 2002).

Na terceira fase desta abordagem, é decidida a continuidade e mudança do espaço. Esta fase está dependente da ação da instituição, principalmente dos/as educadores/as, para a implementação desta abordagem. Devido à duração do estágio, não é possível concluir acerca do recurso a esta metodologia.

Eu e a minha colega de estágio, investigámos os dados de seis crianças (visto que duas quiseram participar, mas faltaram) que quiseram participar nesta Abordagem de Mosaico, como ficou definido na Unidade Curricular Seminário Interdisciplinar. De forma a garantir o anonimato de todos os participantes desta investigação, representámos cada criança por uma letra (Apêndices 13 e 14).

Relativamente ao tratamento de dados, eu e a minha colega de estágio reunimos todas as informações obtidas através das crianças, dos pais, da educadora e da auxiliar de forma a juntar as informações relativas às questões orientadoras e, posteriormente, seguimos para a categorização dessas informações. Dessa análise de dados surgiram as categorias relações sociais, jogo simbólico, espaço exterior, espaço interior, atividades orientadas, aquisição de materiais e mudanças.

Através da triangulação dos dados foi possível verificar que excetuando um caso, todos os desenhos elaborados inicialmente pelas crianças sobre o espaço que mais

gostam da escolinha coincidiam com as fotografias posteriormente tiradas e estas, por sua vez, coincidiam com as respostas obtidas através das entrevistas. Visto que a entrevista às crianças e o momento de tirar as fotografias foi no mesmo dia, talvez tenha contribuído para que fosse mais fácil para as crianças conseguirem interligar o que tinham fotografado com o que estavam a dizer.

Em todas as questões orientadoras, todos os intervenientes estavam, na sua maioria de acordo, sendo que na questão relativa a mudanças se verificou que os adultos modificariam mais o ambiente de forma a proporcionar mais bem-estar às crianças. Já as crianças faziam mudanças relativas a materiais existentes nas salas.

Desta forma, todas as crianças dizem que gostam de brincar com os amigos. Na opinião dos pais, as crianças gostam de ir ao JI para brincar com os amigos e com os adultos. Na opinião da educadora e da auxiliar as crianças gostam de ir ao JI porque gostam de brincar com as outras crianças e adultos e porque gostam de aprender. Assim, está implícita a categoria: relações sociais.

As crianças referem que gostam de fazer construções, brincar ao faz de conta e brincar no parque exterior. Segundo os pais, as crianças gostam de fazer jogos de construção, brincar no parque exterior, ver livros e filmes e brincar ao faz-de-conta. A educadora e a auxiliar referem que os brinquedos que as crianças mais gostam são os puzzles, jogos de construção, jogos de motricidade e brincar ao faz-de-conta. Podemos categorizar este item como jogo simbólico.

As crianças, especialmente os meninos, gostam menos de brincar ao faz-de-conta e as meninas gostam menos de jogos e algumas gostam menos de livros. Na perspetiva dos pais dos meninos, eles gostam menos de brincar ao faz-de-conta e os outros pais não identificam nenhum espaço que as crianças gostem menos. Neste caso apresenta-se implícita a categoria de jogo simbólico e limitação da criatividade. Na perspetiva da educadora e da auxiliar as crianças gostam menos de fazer desenhos e ver livros. Neste caso, categorizamos esta resposta como atividades orientadas.

É de salientar que através dos dados tratados é possível perceber que as crianças gostam muito, na sua maioria, do parque exterior. Além disso, uma criança gosta da sala das cores, uma criança gosta do salão e outra criança gosta da sala dos cantinhos. Os pais indicam que o espaço que as crianças mais gostam é o espaço exterior. Além disso, identificam também o salão e os cantinhos. Segundo a educadora e a auxiliar o

espaço privilegiado pelas crianças é o espaço exterior e a sala dos cantinhos. Como o parque exterior é o mais referido, categorizamos este item como espaço exterior.

O espaço que as crianças referem que gostam menos é a sala das cores, de seguida o coreto e por fim o salão. Segundo os pais, o espaço que as crianças menos gostam são o refeitório (o mais referido), os cantinhos, a sala das cores e o dormitório. A educadora não referiu nenhum espaço que as crianças menos gostem e a auxiliar refere que o espaço que as crianças menos gostam é a sala das cores. Sendo que são mais vezes nomeadas as salas, este item pode ser categorizado como espaço interior.

As crianças gostavam de ter, essencialmente, mais brinquedos, mais livros, mais baloiços, sendo que uma criança não mudava nada. Na opinião dos pais, as mudanças mais importantes para as crianças no JI são a existência de mais brinquedos, mais espaço para as expressões, melhoria da qualidade das refeições e passar mais tempo no parque exterior. Para a educadora e a auxiliar, as mudanças mais relevantes a fazer seriam passar mais tempo a aproveitar melhor o espaço exterior envolvente. Aquisição de materiais e mudanças foi a categoria que considerámos pertinente tendo em conta as respostas obtidas. Assim como o aproveitamento do espaço exterior.

A abordagem de mosaico é uma metodologia muito útil na intervenção educativa com as crianças, pois permite o seu envolvimento nas tarefas determinadas, sendo que se deve dar voz às crianças na medida em que é um estudo que tem como um dos objetivos permitir ao adulto saber como a criança se sente no JI, o que mais e menos gosta e o que mudaria de forma a sentir-se mais integrada.

Desta forma, é possível concluir que todos os intervenientes estão de acordo no que respeita ao gosto das crianças em ir para o JI, sendo que a maior parte das respostas refere que as crianças gostam de ir brincar com as outras crianças e com os adultos. Além disso, o espaço que as crianças mais e menos gostam (espaço exterior e espaço interior, respetivamente) é, sem dúvida, igualmente referido por todos.

Enquanto estagiária, foi interessante perceber que a maior parte das crianças conseguiu corresponder ao que lhes propusemos e conseguiram interligar a parte das fotografias com as conversas e os mapas. Foi igualmente interessante verificar que na construção dos mapas, as crianças conseguiram escolher as fotografias que tinham

tirado e sabiam perfeitamente qual o local onde tinham passado primeiro e depois, assim como dizer-nos se gostava ou não desse local.

Também foi possível perceber a ligação que uma criança fez entre o seu desenho e a fotografia do espaço que mais gosta, sendo que no desenho desenhou os pais. Quando questionámos uma das crianças se era dos pais que ela mais gostava na escolinha, a criança respondeu que gostava quando os pais a iam buscar. Quando dissemos a esta criança para fotografar o espaço que mais gosta, ela fotografou o espaço exterior e voltámos a perguntar-lhe se ela se lembrava do desenho que tinha feito e a criança simplesmente disse que gostava quando os pais a iam buscar e ficava a brincar um bocadinho nos baloiços.

Com todas as informações que recebi, percebi que esta abordagem se torna importante pelo facto de o adulto perceber o que as crianças mais gostam e menos gostam, sendo que, após observar todo o percurso de cada criança, os adultos podem alterar o JI, consoante os gostos das crianças e a noção que têm do que é melhor para elas de forma a torná-lo ainda mais agradável às crianças.

A investigação sobre a prática profissional também como prática reflexiva, constitui, segundo Ponte (2002), uma atitude decisiva para a construção da identidade profissional dos/as educadores/as, tendo em vista que após esta investigação, o/a educador/a deve continuar ou alterar a sua prática profissional de forma a corresponder às necessidades das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios que realizei tornaram-se experiências enriquecedoras, uma vez que neles consegui colocar em prática várias atividades a desenvolver com as crianças, adequando-as à sua faixa etária e, no caso do estágio em jardim de infância, tendo em conta a própria opinião das crianças, ou seja, dando-lhes voz e percebendo aquilo que elas gostariam de realizar de modo a viverem uma experiência diferente. Desta forma, aprendi novas formas de gerir o grupo de crianças, o que foi fundamental para o meu futuro enquanto educadora.

Considero que foi bastante importante ter um maior contacto com a experiência de creche e de jardim de infância pois consegui acompanhar o desenvolvimento das crianças, perceber a dinâmica destes dois contextos, tendo a oportunidade de ter a iniciativa na realização de atividades, tendo como objetivo melhorar e aprender com cada passo dado.

Por um lado, o facto de, em creche, ter estado sozinha com o grupo de crianças, com a educadora cooperante e a auxiliar do grupo tornou-se muito desafiante pois fez-me ter a possibilidade de, em determinadas atividades que realizei com as crianças, ter sido eu a conseguir controlar o grupo, adotando várias estratégias. Por outro lado, o facto de, em jardim de infância, ter estagiado com uma colega permitiu-me dialogar com ela acerca de determinados comportamentos das crianças, de atividades a realizar com as crianças, refletir acerca de ações que desempenhávamos com as crianças. Assim, o trabalho em equipa de forma a existir apoio e respeito tem como principal objetivo compreender a melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança (Hohmann & Weikart, 2011). No fundo, estas duas experiências permitiram-me perceber que é muito importante saber controlar o grupo de crianças e captar a sua atenção, sendo também fundamental podermos dialogar com colegas afim de trocar ideias e partilhar as nossas experiências de forma a contribuir para uma melhor prática.

As dinâmicas relacionais são muito importantes, sendo fundamental salientar as relações entre educadoras e crianças (de ambos os contextos), existindo uma boa relação entre ambas e as educadoras tentaram gerir a atenção de forma a corresponder às necessidades de cada criança. Além disso, a maior parte das crianças mostraram interagir de forma positiva com as educadoras.

Relativamente às supervisões das educadoras cooperantes, estas tornaram-se essenciais na minha aprendizagem, uma vez que ambas me colocaram à vontade para interagir com as crianças e dialogar com elas. Além disso, a qualquer dúvida que surgia, ambas se mostraram sempre disponíveis para esclarecer e me enquadrar a cada dia nas instituições. Ser educadora de infância implica estar em constante aprendizagem, sendo para isso essencial ter em atenção todas as aprendizagens efetuadas desde o início da minha formação e procurar atualizar-me o máximo possível mediante os temas e mudanças que vão surgindo e com os quais terei de contactar diariamente. Para mim, foram muito importantes as fases de ambientação com as quais iniciei ambos os estágios, pois foi muito importante perceber o modo de atuação das educadoras. Nas minhas intervenções tentei sempre ter em consideração o modo como as educadoras interagem com as crianças, não esquecendo também a importância de ser eu própria. Relativamente ao meu futuro como educadora aprendi que, por vezes, não posso trabalhar só com o coração, mas também com a razão e ajudar as crianças a perceberem que não devem fazer certas coisas, devendo aprender que têm de cumprir regras. No momento da reunião é fundamental ir fazendo perguntas à criança que está a contar uma novidade, dar tempo para que ela consiga contar e mostrar que eu e os restantes colegas estamos interessados em saber o que essa criança tem a contar. Muitas vezes de uma pequena conversa podem surgir outros assuntos também importantes a conversar com as crianças, proporcionando momentos de aprendizagem. Como tal, considero que, futuramente, é importante procurar ultrapassar as limitações que fui encontrando com o decorrer do estágio e melhorar a atuação em contexto real, sendo para tal importante conhecer bem o grupo que tenho à minha responsabilidade e tentar adequar ao máximo tudo o que faço à idade das crianças, de modo a que todas consigam usufruir da aprendizagem a que estão sujeitas.

Durante as minhas intervenções procurei sempre ter em atenção o feedback tanto das educadoras como das crianças em relação a todos os momentos partilhados, tentando proporcionar às crianças momentos divertidos e estimulantes. Ainda existe muito para aprender e pretendo melhorar as minhas intervenções tendo em conta as minhas conquistas e os meus erros, pois ambos contribuem para a minha evolução enquanto educadora. No entanto, levarei comigo todas as aprendizagens conseguidas

até então, pois tudo o que aprendi se tornou nos alicerces da construção da minha caminhada.

Relativamente às experiências-chave percebi que as interações entre o/a educador/a e auxiliar com as crianças são satisfatórias às emoções e ao nível de implicação das crianças de modo que estas consigam entender que estão perante um adulto carinhoso que está presente sempre que for necessário e que é alguém de confiança. É muito importante que estas relações sejam positivas para que as crianças sintam que essas mesmas pessoas as apoiam em novos desafios (Post & Hohmann, 2011).

Além disso, foi possível compreender que a interação entre a creche e a família pode ser a nível interpessoal, individual ou grupal; a nível da creche como totalidade e entidade social/ organizacional; a nível do próprio sistema educativo, sendo esta ligação um fenómeno social. A creche é um espaço educativo privilegiado para a ligação creche – família, uma vez que não é obrigatória a sua frequência, não existindo programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório e dando maior relevo aos aspetos relacionais e afetivos (Homem, 2002).

Quando as crianças brincam estão a aprender, pois desde muito pequenas que as crianças necessitam de brincar. Assim, o brincar deve ser um direito de todas as crianças, pois através do brincar, as crianças podem praticar habilidades e vir a compreender o mundo que as rodeia (Moyles, 2006). As crianças conseguem partilhar tendo em consideração o contexto familiar, a existência de irmãos ou outras crianças na família e a frequência ou não no jardim de infância. Depende também da personalidade da criança, dos medos, emoções e receios e da forma como foi educada (Cordeiro, 2007).

O desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico completam-se numa relação mutuamente obrigatória. As atitudes dos/as educadores/as e dos pais relativamente aos objetivos a cumprir, relacionados com a linguagem, são influenciados por valores étnicos, de classe social e de grupo nacional. Assim, a linguagem é um instrumento de pensamento e um meio de comunicar, devendo ser estimulada e integrando-se na aprendizagem ativa (Hohmann, *et al*, 1979).

O bem-estar emocional reconhece-se pela satisfação e prazer, pois enquanto a criança está relaxada, expressando serenidade, sente-se a sua energia e vitalidade,

estando aberta ao que o rodeia, conjugando a situação com as suas necessidades (Portugal & Leavers, 2010). Desta forma, o bem-estar da criança passa também pelo respeito, encorajamento e elogio às mesmas por parte do adulto (Webster-Stratton, 2013).

Concluí também que a abordagem de mosaico permite perceber quais os espaços que as crianças mais e menos gostam, bem como as alterações que fariam para tornar os espaços mais agradáveis, o que se torna muito relevante na minha formação, de modo a saber enquadrar e adequar o melhor possível a minha atuação prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, N. (n.d.). *Estimular os alunos para atividades escolares*. pp. 1.
- Bairrão, J. (1998). *O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar?* In L. Katz, J. Ruivo, M. Silva, e T. Vasconcelos. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, p.43-88. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46: 115–123. London.
- Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau Enterprises Ltd.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Coelho, A. (2007). *Repensar o campo da educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación n.º 44/3 – 25 de octubre de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Edwards, C.; Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

- Elkind, D. (1978). *Desenvolvimento e educação da criança – Aplicação de Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Hart, R. (1997). *Children's participation, the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D.P. (1979). *A criança em acção*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família – As fronteiras da cooperação*. 1ª edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marran, A. L. (n.d.). *Estágio Curricular Supervisionado: algumas reflexões*. Universidade Federal da Grande Dourados.
- Martins, A. (2011). *A motivação no sucesso educativo: dinâmicas em contexto pré-escolar e 1º ciclo – Relatório de Estágio*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação. Ponta Delgada.
- Martins, R. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Moss & Clark (2005) *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. London, National Children's Bureau.
- Moura, A. (n.d.). *O papel da curiosidade e da pergunta na construção do conhecimento*. pp. 1, 4.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre. Artmed.
- Nunes, S. (2011). *Motivação do aluno de 3 a 7 anos*. Revista Eletronica Saberes da Educação. Volume 2 – nº1.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. Análise Psicológica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância. Porto Editora.
- Ponte, J. (2002). *Refletir e investigar sobre a prática profissional (GTI)*. Lisboa: APM.

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Coleção CIdInE. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prott, R. (2010). Infância na Europa. *Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar*, pp. 20-21.
- Rabello, E. & Passos, J. S. (n.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. pp. 4, 5.
- Raasch, L. (1999). *A motivação do aluno para a aprendizagem*. UNIVEN – Faculdade de Nova Venécia. pp. 2
- Ressurreição, J. B. (n.d.). *A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação*. pp. 20, 33.
- Rosa, A. R. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar* – Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Silva, J. A. & Frezza, J. S. (n.d.). *A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil*. pp. 51.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. 1ª edição. Lisboa: Texto Editores.
- Sousa, A. (2012). *A linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando*. Relatório Final – Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vale, M. J. (2013). *Brincadeiras sem teto*. Cadernos de Educação de Infância. Nº98
- Vasconcelos, T. et al (n.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância – Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo. Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vilhena, G. & Silva, M. I. L. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Vygotsky (1998). *A formação social da mente*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press.

Webster-Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

ANEXOS

Anexo 1 – Rotina diária do grupo com o qual estagiei em contexto de creche

- 7h30 – 9h00: Acolhimento geral;
- 9h00 – 9h15: Acolhimento da sala / Reforço da manhã
- 10h00 – 10h30: Conversa de grupo no tapete (conversa, história, canções) e lançamento das atividades;
- 10h30 – 11h30: Atividade orientada em pequeno grupo ou individualmente intercalada com atividades livres;
- 11h30 – 11h50: Higiene;
- 11h50 – 12h40: Almoço;
- 12h40 – 13h00: Higiene;
- 13h00 – 15h00: Repouso;
- 15h00 – 15h15: Levantar/ vestir/ higiene/ preparação para o lanche;
- 15h30 – 16h00: Lanche;
- 16h00 – 16h15: Higiene;
- 16h15 – 19h30: Atividades livres.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Espaços lúdicos da creche que apelam à brincadeira e à realização de atividades orientadas



Figura 1 - Área do faz de conta.



Figura 2 - Área dos jogos e construções.



Figura 3 - Área da comunicação.



Figura 4 - Área da expressão plástica.

Apêndice 2 – Tarefa sobre o S. Martinho



Figura 1 – Criança a colar formas geométricas na castanha.



Figura 2 – Criança a colar formas geométricas na castanha.



Figura 3 – Criança a pintar com o dedo.

Apêndice 3 – Primeira tarefa sobre os animais



Figura 1 – Criança a imitar o animal que está na face de cima do cubo.

Apêndice 4 – Segunda tarefa sobre os animais



Figura 1 – Criança a pintar o desenho do animal que escolheu.



Figura 2 – Criança a pintar o desenho do animal que escolheu.

Apêndice 5 – Salas de atividades do jardim de infância



Figura 1 – Sala das Cores



Figura 2 e 3 – Sala dos Cantinhos



Figura 4 – Salão

Apêndice 6 – Descrição dos jogos realizados com o grupo de crianças do jardim de infância

O jogo “Um, dois, três, macaquinho do chinês” enquadra-se na temática que pode ser desenvolvida em Expressão Físico-Motora e faz parte do bloco: jogos. Este jogo consiste em uma criança previamente escolhida se colocar no extremo do recinto (área do coreto), de costas para os outros jogadores e dizer: “Um, dois, três, macaquinho do chinês”, enquanto os restantes se movimentam para a frente o mais rápido possível. Quando termina a frase a criança vira-se e vê se descobre algum jogador em movimento. Os jogadores tentam chegar ao extremo do recinto do jogo, sem serem vistos em movimento por essa criança.

O jogo “Fuga para as casas” (ou também designado jogo das cadeiras) enquadra-se na temática que pode ser desenvolvida em Expressão Físico-Motora e também faz parte do bloco: jogos. Este jogo consiste no seguinte: em redor de um círculo central da sala estão colocadas cadeiras em número inferior em um ao número dos jogadores (por exemplo, 9 cadeiras para 10 jogadores). Ao som da música, as crianças têm que andar a dançar à volta das cadeiras e quando a música parar têm que encontrar uma cadeira livre para se sentarem. A criança que não conseguir encontrar uma cadeira livre e não se sentar sai do jogo, e assim sucessivamente até se encontrar o vencedor. Desta forma, ganha a criança que conseguir sempre sentar-se numa cadeira.

O “jogo do muro/ corda” enquadra-se na temática que pode ser desenvolvida em Expressão Físico-Motora e faz parte do bloco: jogos. Este jogo consiste no seguinte: inicialmente, é escolhido um jogador que fica com a tarefa de apanhar os restantes colegas. Todos os outros terão de fugir do colega que está a tentar apanhar dentro de um determinado recinto (neste caso, foi no salão). Quando são apanhados, têm de dar a mão ao colega que os apanhou formando uma corda/muro, e assim sucessivamente até ficar uma criança sem ser apanhada que é a vencedora.

Apêndice 7 – Descrição dos exercícios de Perícia e Manipulação realizados com o grupo de crianças do jardim de infância

Os exercícios de perícia e manipulação enquadram-se num bloco de Expressão Físico-Motora. Nestes exercícios as crianças formam quatro filas que estão em frente duas a duas. A criança da frente que possui a bola faz um círculo à volta dos seus pés no chão e manda a bola ao colega da fila da frente pelo chão e volta para o fim da sua fila; este passo é repetido por todas as crianças. Noutra fase, a criança que se encontra a frente faz um círculo à volta dos seus pés e envia ao colega da fila da frente a bola por cima e volta para o fim da sua fila, repetindo-se por todas as crianças. Posteriormente, a criança que possui a bola conduz a mesma pelo chão até chegar ao colega da fila da frente, entrega-lhe a bola e vai para o fim da fila do colega. Por fim, as crianças juntam-se em duas filas e a criança que está em primeiro lugar na fila passa a bola por um arco que está à sua frente e volta para o fim da sua fila.

Apêndice 8 – Descrição dos exercícios de Deslocamentos e Equilíbrios realizados com o grupo de crianças do jardim de infância

Os exercícios de deslocamentos e equilíbrios enquadram-se num bloco de Expressão Físico-Motora. Nestes exercícios as crianças formam quatro filas, e num primeiro exercício a criança que está à frente desloca-se até ao muro a andar rápido e volta para trás de forma lenta e de costas. Quando chegam junto da sua fila tocam na mão do colega da frente e este desloca-se de forma igual. Posteriormente, a criança da frente desloca-se até ao muro ao “pé cochinho” e volta para trás na ponta dos pés e toca na mão do colega para ele prosseguir. Por fim, as crianças formam duas filas e colocam-se arcos no chão em zig-zag, tendo as crianças de saltar para dentro de cada arco a pés juntos. De seguida, colocam-se os mesmos arcos alinhados no chão e as crianças têm de passar com um pé dentro de cada arco.

Apêndice 9 – Convite enviado aos pais relativo à divulgação do projeto

Convite



No dia **6 de Maio de 2015**, às 16h00min vamos divulgar o projeto “Observar o fundo do mar” elaborado com as crianças dos 3/ 4 anos durante o período de tempo em que nos encontrámos a estagiar no Jardim de Infância.

Para tal, convidamos todos os pais das crianças dos 3/ 4 anos a participar nessa partilha de informação. Pretendemos fazer uma pequena introdução do trabalho desenvolvido, mostrar um vídeo por nós elaborado com fotografias tiradas durante o projeto e afixar todo o percurso deste mesmo projeto. No final, pensámos em fazer um lanche partilhado, em que cada família trazia algo para colocar na mesa.

Contamos com a sua presença!

As estagiárias:

Mariana Pereira

Sandra Loureiro

Apêndice 10 – Questões orientadoras para a conversa com a auxiliar do grupo e dadas em papel à educadora

Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-escolar

Abordagem de Mosaico – Questionário

Na sua opinião, as crianças gostam de vir ao jardim-de-infância? Porquê?

Quais os brinquedos que as crianças gostam mais de brincar no jardim-de-infância?

Quais os brinquedos que as crianças gostam menos de brincar no jardim-de-infância?

Quais os espaços que as crianças gostam mais no jardim-de-infância?

Quais os espaços que as crianças gostam menos no jardim-de-infância?

Que mudanças faria para que as crianças se sentissem melhor no jardim-de-infância?
Porquê?

Apêndice 11 – Questões orientadoras para a conversa com os pais

Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-escolar

Abordagem de Mosaico – Questionário

Na sua opinião, o/a seu/sua filho/filha gosta de vir ao jardim-de-infância? Porquê?

Quais os brinquedos que o/a seu/sua filho/filha gosta mais de brincar no jardim-de-infância?

Quais os brinquedos que o/a seu/sua filho/filha gosta menos de brincar no jardim-de-infância?

Quais os espaços que o/a seu/sua filho/filha gosta mais no jardim-de-infância?

Quais os espaços que o/a seu/sua filho/filha gosta menos no jardim-de-infância?

Que mudanças faria para que as crianças se sentissem melhor no jardim-de-infância? Porquê?

Apêndice 12 – Questões Orientadoras

- **Questões orientadoras**

Para as crianças:

- Gostas de vir ao jardim-de-infância? Porquê?; Quais são os brinquedos que mais e menos gostas de brincar?; Quais são os espaços onde mais gostas de brincar e os que menos gostas?; O que mudavas no escolinha e porquê?.

À educadora e à auxiliar:

- Na sua opinião, as crianças gostam de vir para o jardim-de-infância?; quais os brinquedos preferidos das crianças e quais os que menos utilizam?; quais são os espaços que as crianças mais gostam de estar e os que menos gostam?; que mudanças considera que poderiam ser feitas para que as crianças se sentissem melhor?.

Aos pais:

-Na sua opinião, o/a seu/sua filho/a gosta de vir ao jardim-de-infância? Porquê?; Quais são os brinquedos preferidos do/a seu/sua filho/a e os menos preferidos no jardim-de-infância?; Quais são os espaços onde o/a seu/sua filho/a gosta mais e menos de estar?; Que mudanças seriam relevantes fazer no jardim-de-infância para que o/a seu/sua filho/a se sentisse melhor?

Apêndice 13 - Conversas com as crianças

- Conversa com o A – dia 23 de abril de 2015

Estagiária – “Hoje vejo que estás muito feliz, gostas de vir à escolinha?”

A – “Sim, gosto de vir à escola e estou feliz porque faço anos.”

Estagiária – “e porque gostas de vir à escola?”

A – “Porque brinco com coisas novas”.

Estagiária - “e quais são os brinquedos que tu mais gostas e brincar?”

A – “com jogos e no computador.”

Estagiária – “e os brinquedos que menos gostas de brincar?”

A – “Não gosto de brincar na cozinha”.

Estagiária – “e onde gostas mais de estar? “

A – “gosto da sala das cores.”

Estagiária – “e qual é o sítio que gostas menos de estar?”

A – “Não gosto do coreto”.

Estagiária – “se pudesses mudar alguma coisa na escolinha o que gostavas de mudar?”.

A – “Gostava de ter mais brinquedos no salão para eu brincar”.

- Conversa com a B – 23 de abril de 2015

Estagiária – “Hoje vens muito sorridente, estás feliz?”

B – “Sim, estou feliz porque trouxe o meu livro para pintar”.

Estagiária – “e gostas de vir para a escolinha?”

B – “Eu gosto de vir”.

Estagiária – “e gostas de vir porquê?”

B – “gosto de vir porque tenho aqui muitos brinquedos”.

Estagiária – “e quais são os brinquedos que tu mais gostas?”

B – “gosto dos baloiços, de vestir vestidos e dos sapatos brancos, dos legos e também gosto de brincar às cabeleiras”.

Estagiário – “e há brinquedos que tu gastes menos de brincar?”

B – “Não gosto de brincar com os carrinhos.”

Estagiária – “e aqui na escolinha qual é o sítio que tu gostas mais de estar e onde te sentes melhor?”

B – “Gosto muito de estar nos baloiços no parque lá fora”.

Estagiária – “e há algum sítio que goste menos de estar?”

B – “Não gosto da sala das cores”.

Estagiária – “Não gostas da sala das cores porquê?

B – “porque não tem cantinhos”.

Estagiária – “gostavas de mudar alguma coisa na escolinha, ou de ter alguma coisa nova?”

B – “gostava que a sala das cores tivesse cantinhos e gostava de ter mais livros para pintar”.

- Conversa com o C – 23 de abril de 2015

Estagiária – “Gostas e vir à escolinha?”

C – “sim, gosto.”

Estagiária – “e porque gostas de vir?”

C – “gosto de vir à escolinha porque posso brincar com o T.”

Estagiária – “e com o que é que tu gostas mais de brincar?”

C – “gosto de brincar a jogar a bola com os meus amigos.”

Estagiária – “e o há algum brinquedo que gastes menos de brincar?”

C – “não gosto de brincar com os vestidos.”

Estagiária – “e quando vens para o escolinha onde gostas mais de estar?”

C – “gosto mais do salão porque lá tem legos”.

Estagiária – “e há algum sítio de que gastes menos?”

C – “gosto menos do coreto porque não tem lá baloiços.”

Estagiária – “e se pudesses mudar alguma coisa na escolinha o que mudavas?”

C – “Mudava o salão porque queria ter mais legos.”

- Conversa com a D – 24 de abril de 2015

Estagiária – “gostas de vir à escolinha?”

D – “sim, gosto de vir porque gosto de ter amigos na escolinha e gosto de brincar com eles”

Estagiária – “e com o que gostas de brincar?”

D – “gosto muito de brincar nas casinhas e nos escorregas e também no coreto, nos baloiços e no quarto dos cantinhos.”

Estagiária – “e á algum brinquedo de que gastes menos?”

D – “Não gosto da cozinha do salão porque não gosto de andar a fazer comida.”

Estagiária – “e quando vens para o escolinha onde gostas mais de estar?”

D – “gosto mais de estar no parque lá fora, nos baloiços.”

Estagiária – “e onde gostas menos de estar?”

D – “não gosto da sala das cores porque não gosto de ler livros.”

Estagiária – “gostavas de mudar alguma coisa na tua escolinha?”

D – “gostava de ter um baloiço no coreto porque gosto de andar nos baloiços.”

- Conversa com a E – 24 de abril de 2015

Estagiária – “gostas de vir à escolinha?”

E – “gosto de vir porque estou com os meus amigos e vamos brincar.”

Estagiária – “e com o que é que tu gostas de brincar?”

E – “dos cantinhos, porque gosto de ir vestir o fato dos cantinhos e gosto do parque de brincar às princesas.”

Estagiária – “e com o que gostas menos de brincar?”

E – “não gosto de brincar nos jogos nem nos livros.”

Estagiária – “onde gostas mais de estar quando vens para a escolinha?”

E – “gosto de estar no parque lá fora porque tem casas.”

Estagiária – “e onde gostas menos de estar?”

E – “gosto menos da sala das cores porque tem poucos brinquedos.”

Estagiária – “mudavas alguma coisa na tua escolinha para te sentires melhor aqui?”

E – “gostava de mudar o coreto.”

Estagiária – “e porque gostavas de mudar o coreto?”

E – “porque gostava que ele tivesse mais brinquedos”.

- Conversa com o F – 24 de abril de 2015

Estagiária – “Gostas de vir para a escolinha F?”

F – “sim, gosto de vir com a minha mãe.”

Estagiária – “e porque gostas de vir?”

F – “porque gosto de brincar e comer.”

Estagiária – “e com o que gostas mais de brincar aqui?”

F – “gosto de brincar no aquário e no submarino, lá fora na rua e de mais nada.”

Estagiária – “e com o que gostas menos de brincar?”

F – “não gosto de brincar nas outras salas porque tem poucos brinquedos”

Estagiária – “e em que salas não gostas de brincar?”

F – “Não gosto do salão, só gosto do aquário que está lá.”

Estagiária – “ e onde gostas de brincar?”

F – “gosto dos cantinhos porque tem mais brinquedos”

Estagiária – “e mudavas alguma coisa na escolinha?”

F – “não mudava nada”

Estagiária – “não mudavas nada porquê?”

F – “já tem muitos brinquedos.”

Apêndice 14 - Conversas com os pais, auxiliar e educadora

- Conversa com mãe do A – 6 de maio de 2015

Estagiária – “na sua opinião, o seu filho gosta de vir para o jardim-de-infância?”

Mãe do A – “sim”

Estagiária – “porquê?”

Mãe do A – “porque tem amigos para brincar”

Estagiária – “e com que brinquedos ele gosta de brincar?”

Mãe do A – “gosta de brincar com legos e fazer construções”

Estagiária – “e com o que gosta menos de brincar?”

Mãe do A – “não gosta de brincar com vestidos, nem com as bonecas”

Estagiária – “no jardim-de-infância, qual é o espaço que a o seu filho mais gosta?”

Mãe do A – “gosta de brincar na relva a jogar à bola com os amigos”

Estagiária – “e os que menos gosta?”

Mãe do A – “gosta menos da sala das cores porque penso que é a que tem menos brinquedos”

Estagiária – “que mudanças poderiam ser feitas para que o seu filho se sentisse melhor no jardim-de-infância?”

Mãe do A – “deveria ter mais jogos para brincar e podia estar mais tempo na rua a brincar ”.

- Conversa com mãe da B – 7 de maio de 2015

Estagiária – “a sua filha gosta de vir para o jardim-de-infância?”

Mãe da B – “sim, gosta muito”

Estagiária – “porquê?”

Mãe da B – “porque tem muitos brinquedos para brincar com as amigas”

Estagiária – “e com que brinquedos ela gosta de brincar?”

Mãe da B – “gosta de brincar com as bonecas e de fazer desenhos”

Estagiária – “e com o que gosta menos de brincar?”

Mãe da B – “não gosta muito de fazer construções”

Estagiária – “no jardim-de-infância, qual é o espaço que a sua filha mais gosta?”

Mãe da B – “gosta muito de estar no espaço exterior, principalmente nos baloiços”

Estagiária – “e os que menos gosta?”

Mãe da B – “penso que não há nenhum que ela não goste”

Estagiária – “que mudanças poderiam ser feitas para que a sua filha se sentisse melhor no jardim-de-infância?”

Mãe da B – “poderiam aproveitar melhor o espaço exterior envolvente, seria uma mais valia para as crianças”.

- Conversa com mãe do C – 30 de abril de 2015

Estagiária – “na sua opinião, o seu filho gosta de vir para o jardim-de-infância?”

Mãe do C – “sim, gosta”

Estagiária – “porquê?”

Mãe do C – “para brincar com os amiguinhos”

Estagiária – “e com que brinquedos ele gosta de brincar?”

Mãe do C – “o C gosta de brincar com legos, jogos e fazer construções”

Estagiária – “e com o que gosta menos de brincar?”

Mãe do C – “não gosta muito dos cantinhos, porque não gosta de usar outras roupas nem de brincar ao faz de conta”

Estagiária – “no jardim-de-infância, qual é o espaço que a o seu filho mais gosta?”

Mãe do C – “gosta muito de brincar no jardim e no salão por causa dos legos”

Estagiária – “e os que menos gosta?”

Mãe do C – “não gosta muito da sala dos cantinhos”

Estagiária – “que mudanças poderiam ser feitas para que o seu filho se sentisse melhor no jardim-de-infância?”

Mãe do C – “gostaria de ter mais bonecos como o spiderman, o hulk para que todos os meninos pudessem brincar com essas figuras”.

- Conversa com mãe da D – 29 de abril de 2015

Estagiária – “na sua opinião, a sua filha gosta de vir para o jardim-de-infância?”

Mãe da D – “a D gosta de vir ao jardim-de-infância”

Estagiária – “gosta de vir porquê?”

Mãe da D – “porque gosta da educadora, dos colegas e das casinhas”

Estagiária – “e com que brinquedos ela gosta de brincar?”

Mãe da D – “gosta das casinhas do Portugal dos pequenitos, dos livros e de ver filmes”

Estagiária – “e com o que gosta menos de brincar?”

Mãe da D – “não gosta de brincar na cozinha”

Estagiária – “no jardim-de-infância, qual é o espaço que a sua filha mais gosta?”

Mãe da D – “gosta do parque exterior e das casinhas do Portugal dos pequenitos”

Estagiária – “e os que menos gosta?”

Mãe da D – “penso que gosta de todos”

Estagiária – “que mudanças poderiam ser feitas para que a sua filha se sentisse melhor no jardim-de-infância?”

Mãe da D – “faltam espaços para terem sessões de ginástica e música. Estas duas vertentes são muito importantes pelo que devia haver um professor com formação nestas áreas”.

- Conversa com a mãe da E – 29 de abril de 2015

Estagiária – “na sua opinião, a sua filha gosta de vir para o jardim-de-infância?”

Mãe da E – “Sim, gosta”

Estagiária – “gosta de vir porquê?”

Mãe da E – “para brincar e estar com os amigos e amigas, trabalhar coma educadora e a auxiliar”

Estagiária – “e com que brinquedos ela gosta de brincar?”

Mãe da E – “ela gosta dos disfarces da sala dos cantinhos”

Estagiária – “e com o que gosta menos de brincar?”

Mãe da E – “acho que gosta de brincar com tudo, não identifico nenhum que ela não goste”

Estagiária – “no jardim-de-infância, qual é o espaço que a sua filha mais gosta?”

Mãe da E – “da sala dos cantinhos e de ir à rua”

Estagiária – “e os que menos gosta?”

Mãe da E – “da sala das cores e do refeitório”

Estagiária – “que mudanças poderiam ser feitas para que a sua filha se sentisse melhor no jardim-de-infância?”

Mãe da E – “as mudanças que precisa atingir prendem-se com as refeições e o comer”.

- Conversa com a mãe do F – dia 24 de abril de 2015

Estagiária – “na sua opinião, o seu filho gosta de vir para o jardim-de-infância?”

Mãe do F – “Sim, gosta”

Estagiária – “gosta de vir porquê?”

Mãe do F – “porque gosta de brincar com os amiguinhos dele e de fazer atividades que ele gosta, como por exemplo, pintar com as tintas”

Estagiária – “e com que brinquedos ele gosta de brincar?”

Mãe do F – “ele gosta dos legos e de usar plasticina”

Estagiária – “e com o que gosta menos de brincar?”

Mãe do F – “acho que não é nenhum, pois o F com qualquer objecto faz dele um brinquedo”

Estagiária – “no jardim-de-infância, qual é o espaço que o seu filho mais gosta?”

Mãe do F – “penso que será os espaços exteriores, pois adora andar lá fora”

Estagiária – “e os que menos gosta?”

Mãe do F – “talvez seja o refeitório, por ser um espaço para comer ou talvez o dormitório, pois são coisas que ele faz birra para as fazer”

Estagiária – “que mudanças poderiam ser feitas no jardim-de-infância para que o seu filho se sentisse melhor?”

Mãe do F – “acho que seria passar mais tempo na rua, porque ele gosta das brincadeiras do exterior e de andar à descoberta de novas coisas”.

Conversa com a auxiliar

Estagiária – “na sua opinião, as crianças A, B, C, D, E e F gostam de vir ao jardim-de-infância?”

Auxiliar – “Sim, gostam”

Estagiária – “porquê?”

Auxiliar – “porque brincam, partilham com outras crianças e tem outros jogos que não tem em casa”

Estagiária – “e com que brinquedos gostam de brincar aqui no jardim-de-infância?”

Auxiliar – “eles gostam muito dos triciclos, de jogos de motricidade, como por exemplo, o jogo das cadeiras, gostam de legos, puzzles, plasticina, massa de farinha, entre outras coisas”

Estagiária – “e com o que gostam menos de brincar?”

Auxiliar – “penso que o que gostam menos são os desenhos, a maioria não faz desenhos por livre vontade”

Estagiária – “no jardim-de-infância, qual é o espaço que as crianças mais gostam?”

Auxiliar – “o que mais gostam é do espaço exterior, de andar nos baloiços, e da sala dos cantinhos”

Estagiária – “e os que menos gostam?”

Auxiliar – “talvez da sala das cores, para eles é a que tem menos referências”

Estagiária – “que mudanças poderiam ser feitas no jardim-de-infância para que as crianças sentissem melhor?”

Auxiliar – “ter um parque exterior só para o jardim-de-infância, visto que o que é utilizado por eles é também utilizado pelos visitantes do Portugal dos pequeninos, e aproveitar melhor os espaços exterior envolvente, como as casinhas”.

Conversa com a educadora

Estagiária – “na sua opinião, as crianças A, B, C, D, E e F gostam de vir ao jardim-de-infância?”

Educadora – “Sim, as crianças gostam de vir”

Estagiária – “porquê?”

Educadora – “porque gostam de estar e brincar com os amigos e com os adultos, porque gostam de aprender e descobrir e porque gostam do espaço”

Estagiária – “e com que brinquedos gostam de brincar aqui no jardim-de-infância?”

Educadora – “legos, jogos de construção, todos os brinquedos ligados ao faz de conta, como disfarces, computadores, telemóveis, sapatos, vestidos, puzzles e livros”

Estagiária – “e com o que gostam menos de brincar?”

Educadora – “ não consigo referir brinquedos que as crianças gostem menos pois algumas procuram mais uma área com determinados materiais, outras procuram outra. Talvez os livros”

Estagiária – “no jardim-de-infância, qual é o espaço que as crianças mais gostam?”

Educadora – “a sala dos cantinhos, e o exterior onde tem baloiços, triciclos e casinhas, onde temos ido pouco”

Estagiária – “e os que menos gostam?”

Educadora – “não identifico nenhum”

Estagiária – “que mudanças poderiam ser feitas no jardim-de-infância para que as crianças sentissem melhor?”

Educadora – “talvez mais tempo no espaço exterior, mais materiais para brincarem no exterior, como triciclos, terra, água e caixas, mais jogos de construção com rodas, bonecos, casas, animais e mais livros”.

Apêndice 15 - Reunião com o grupo

“Fizemos um trabalho sobre os cantos da escola”

“Nas fotografias aparece mais vezes a relva e os baloiços”

“Eu não fiz, mas também gosto mais de estar lá fora”

“Nas caras tristes aparece menos os jogos e os livros”

“Eu não fiz, mas também gostava de ter mais jogos e mais brinquedos, e gostava de mudar os brinquedos antigos por novos”

“Eu também gostava de ter mais puzzles no salão”

“Neste trabalho gostei de tirar fotografias e fazer desenhos”

“Chama-se manta mágica porque fala dos espaços da escola”

“Na manta mágica dá para ver que gostamos de coisas diferentes, uns gostam das mesmas coisas e outros não”.